

# **Professionalisierung zur Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium**

## **Chancen und Grenzen von Videoanalysen aus der Perspektive von Grundschullehramtsstudierenden**

Wissenschaftliche Arbeit zur Ersten Staatsprüfung für das  
Lehramt an Grundschulen nach der GPO I vom 20.05.2011

Uwe Ritter

GS-Prüfung im Anschluss an das Wintersemester 2016/17  
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Studienfach: Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik

1. Prüfer: Prof. Dr. Thomas Irion
2. Prüferin: Dr. Mirelle Schied



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>4</b>
1.1	Aktuelle Forschungslage.....	4
1.2	Eingrenzung des Themas .....	6
1.3	Ziele der Arbeit .....	6
1.4	Forschungsfragen .....	7
1.5	Aufbau der Arbeit.....	7
<b>I.</b>	<b>Theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Lehrerprofessionalität .....</b>	<b>8</b>
2.1	Merkmale von Professionalität .....	9
2.2	Merkmale professionellen Handelns im Lehrerberuf.....	11
2.3	Überprüfbarkeit von Professionalität .....	15
2.4	Lehrerprofessionalität in der Hochschul-Ausbildung .....	16
2.5	Zusammenfassende Überlegungen zur Lehrerprofessionalität – Konsequenzen für die Untersuchung zur Videographie .....	20
<b>3</b>	<b>Medienbildung in der Schule .....</b>	<b>20</b>
3.1	Professionalisierung mit und durch Medien – historische Wurzeln.....	21
3.2	Der Medien Begriff.....	23
3.3	Medienerziehung –Medienbildung –Medienkompetenz –Mediendidaktik.....	24
3.4	Medien in der Lehrerbildung.....	27
<b>4</b>	<b>Videoanalyse.....</b>	<b>29</b>
4.1	Geschichte der Videoanalysen .....	31
4.2	Zugänge zu Videoanalysen .....	32
4.3	Forschungsmethodik im Bereich der Videoanalysen.....	38
4.4	Videoanalysen als Hilfsmittel zur Professionalisierung .....	41
<b>II.</b>	<b>Projektbeschreibung.....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>Das Projekt ProMedia Primar 3P .....</b>	<b>45</b>
5.1	Beschreibung des Projektes .....	45
5.2	Didaktisches Konzept.....	46
5.3	Technische Planungen .....	46
5.4	Datenschutzkonzept.....	48
5.5	Mögliche Probleme.....	49
5.6	Chancen des Projektes .....	50



<b>III. Empirischer Teil.....</b>	<b>51</b>
<b>6 Forschungsmethodik .....</b>	<b>51</b>
6.1 Forschungsdesign .....	51
6.2 Beschreibung der Stichprobe .....	52
6.3 Ziele der Studie .....	53
6.4 Erarbeitung des Erhebungsinstrumentes .....	53
6.5 Durchführung .....	54
6.6 Datenschutz .....	55
<b>7 Forschungsergebnisse .....</b>	<b>55</b>
7.1 Auswertung der Voruntersuchung .....	55
7.2 Ergebnisse der Voruntersuchung .....	55
7.3 Auswertung der Hauptuntersuchung .....	56
7.4 Ergebnisse der Hauptuntersuchung .....	57
7.5 Diskussion der Forschungsergebnisse .....	76
<b>8 Ausblick / Offene Fragen.....</b>	<b>84</b>
<b>9 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>87</b>
<b>10 Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>92</b>
<b>11 Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>94</b>
<b>12 Eidesstattliche Erklärung.....</b>	<b>95</b>
12.1 Verbindliche Versicherung: .....	95
12.2 Freiwillige Erklärung: .....	95
<b>13 Anhang .....</b>	<b>96</b>
13.1 Exkurs - Bericht über Videographie in früheren Jahren .....	97
13.2 Konzept der Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2016) .....	99
13.3 Pläne des UNI-Klassenzimmers im Rahmen des Projektes ProMedia Primar 3P .....	101
13.4 Leitfaden der Interviews .....	102
13.5 Fragebogen .....	103
13.6 Ausführliche Auswertung der geschlossenen Fragen .....	109
13.7 Übersicht der Antworten auf die offenen Fragen .....	114



# 1 Einleitung

*„Unterrichtsaufzeichnungen sind viel mehr als nur bildungshistorische Quellen oder Lieferanten wissenschaftlich verwertbaren sprachlichen Rohstoffs. Sehr viele Lehrkräfte bemühen sich täglich in ihrem Unterricht darum, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu wertvollen Persönlichkeiten zu entwickeln. Wer ihnen dabei konstruktiv behilflich sein kann, der sollte es tun.“ (Mirschel 2013, S. 270)*

Videoaufzeichnungen werden heutzutage fast überall erstellt und sind in vielen Bereichen unseres täglichen Lebens präsent. Ob als Familienvideos, Videos von Veranstaltungen, Internetvideos, Videos von Freizeitaktivitäten, Überwachungsvideos oder als Webcam-Aufzeichnungen. Besonders in der Arbeitswelt spielen Kommunikationsformen, die auf Videotechnik basieren, eine immer größere Rolle. Das bekannteste Beispiel dürfte die Videokonferenz sein. Durch die moderne Technik und die schnellen mobilen Internetverbindungen können auch große Datenmengen an Videos sehr schnell an jedem Ort verfügbar gemacht werden. Es ist daher naheliegend videobasierte Unterrichtssettings auch im schulischen Kontext zu nutzen.

Unterricht zu optimieren ist seit jeher stetes Bestreben aller in Hochschule und Schule Tätigen und wird auch von Eltern, Bildungspolitikern und gesellschaftlichen Instanzen immer wieder gefordert. Die jeweils „neuen“ Medien und Technologien sind diesem Ziel der Unterrichtsoptimierung untergeordnet. Nun ist Video kein allzu ‚neues‘ Medium und Videographie in der Schulpädagogik nicht erst gegenwärtig ein gern eingesetztes Verfahren der Unterrichtsanalyse, deshalb stellt sich die Frage nach Notwendigkeit und Bedeutsamkeit dieser Untersuchung.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Videographie ein erfolgreiches Konzept ist, das in der Schule konsequent weiterentwickelt werden sollte, werden Bedingungen untersucht, unter denen Grundschullehramtsstudierende im Professionalisierungsprozess zur Nutzung digitaler Medien unterstützt werden können. Dabei sind die Perspektiven der Studierenden, ihre Erwartungen und Befürchtungen impulsgebend. Der Einsatz von Videoanalyse sollte immer vor dem Hintergrund geschehen, die Unterrichtsqualität kontinuierlich zu verbessern - und zwar im Kern, beginnend bei der Lehrperson im Unterricht. Die Auseinandersetzung mit Videographie und insbesondere mit Eigenvideos erfordert Reflexionsfähigkeit und fördert die Entwicklung stabiler Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Zuversicht. Die Untersuchung der Einstellungen der Studierenden soll helfen, zusammen mit allen Beteiligten des Projektes ProMedia Primar 3P ein sinnvolles Lehr- und Lernangebot mit Videographie zu konzipieren und zu gestalten, um den Studierenden Werkzeuge für ihre lebenslange Aufgabe der Professionalisierung mit auf den Weg zu geben.

## 1.1 Aktuelle Forschungslage

In vielen Forschungsfeldern werden gegenwärtig schon Videoanalysen eingesetzt, besonders verfahrenskombinierende Ansätze sind für die Forschung der Videoanalyse sehr interessant (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 274).





*„Doch obschon Videoaufzeichnungen im Alltag und den institutionellen Sphären unserer Gesellschaft weit verbreitet und überwiegend akzeptiert sind, entfaltet sich die entsprechende wissenschaftliche Forschung bislang noch sehr langsam. Videoaufzeichnungen gewinnen zwar besonders in der qualitativen Forschung eine zunehmende Bedeutung, die Methodenentwicklung befindet sich allerdings erst in einem Anfangsstadium.“ (ebd., S. 273)*

Naturgemäß werden auch Vorbehalte gegenüber Videoanalysen geäußert, da z.B. die Objektivität der Dokumentation oft hinterfragt wird, das Schüler\_innen- bzw. Lehrer\_innenverhalten in den in Videos aufgezeichneten Sequenzen als untypisch angesehen werden oder Videos oftmals nur als Mittel zur Kritik an der Lehrperson verwendet werden. Hinzu kommt, dass die Kategorien der Beurteilung oft nur intuitiv und ohne System angewandt werden oder das Setting und eine mögliche Störung oder Verzerrung der Wirklichkeit durch die Kameras kritisiert werden (vgl. Kuhn 2007, S. 1). Vor allem in der Lehrerbildung herrscht vielerorts Zurückhaltung was Unterrichtsvideographie betrifft (vgl. Mühlhausen 2011, S. 279). Sei es die Sorge um datenschutzrechtliche Aspekte, oder fehlende bzw. ungenügend elaborierte methodisch-didaktische Konzepte (vgl. ebd., S. 279ff.). Videographie ist - trotz der Erfahrungen vieler Mentoren und Ausbilder, die bestätigen, dass Studierende deutlich mehr von Videoanalysen profitieren als von gewöhnlichen Unterrichtshospitationen - noch ein relativ unerforschtes Feld in der Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 282).

Ob solche Bedenken berechtigt sind und wie die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd die Videographie sehen, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

Es gibt mehrere Forschungen bezüglich Videoanalyse, denn *„Spätestens seit den internationalen Vergleichsstudien TIMMS und PISA gehört die Erforschung von Kompetenzen bei Lernenden und bei Lehrpersonen zum zentralen Anliegen der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Agenda.“* (Riegel 2013, S. 9) In den letzten Jahren wurden dementsprechend relativ viele Studien mit videogestützten Beobachtungsverfahren durchgeführt, die sich mit der Analyse von Unterrichtsprozessen beschäftigten (vgl. Jehle/Schluß 2013, S. 25). Zu nennen wären hier die TIMSS Videostudien (Reusser/Pauli 2003), die IPN Videostudie (vgl. Seidel u.a. 2006), die Pythagoras Studie (vgl. Hugener u.a. 2009) oder die DESI-Videostudie (vgl. Helmke u.a. 2008). Diese Studien beziehen sich jedoch hauptsächlich auf didaktische Designs und legen ihren Fokus auf das unterrichtliche Geschehen (vgl. Knigge u.a. 2013, S. 2).

Wurde Videographie in der Erziehungswissenschaft früher hauptsächlich qualitativ betrieben, so *„sehen doch beispielsweise Helmke oder auch Klieme gerade mit der Videographie als Methode der Unterrichtsforschung die Möglichkeit einer produktiven Verbindung qualitativ-interpretierender und quantitativ-erklärender Ansätze.“* (Jehle/Schluß 2013, S. 25)

Keine dieser Forschungen bezog sich jedoch speziell auf die Ausgangslagen der Studierenden und ihrer Erwartungen an Videoanalysen sowie der daraus resultierenden Konsequenzen für die Umsetzung in Studium und Lehrerbildung.



## 1.2 Eingrenzung des Themas

Die Forschungsbereiche Videoanalyse und Professionalisierung sind sehr komplexe, polyvalente Themen. Es gibt seit Jahren zahlreiche Studien zu Videoanalysen von Unterrichtssequenzen oder zum Professionalisierungsprozess von Lehrkräften, jedoch nicht in Bezug auf Voraussetzungen und Bedingungen solcher Analysen aus Sicht der Anwender - der Studierenden. Daher richtet diese Arbeit den Fokus auf Videographie in Bezug auf Unterrichtsvideos, welche von Seminarteilnehmern selbst erstellt werden, auf so genannte Eigenvideos. Der Schwerpunkt liegt auf den von den Studierenden erhofften, erwünschten und erwarteten Optimierungsmöglichkeiten im Professionalisierungsprozess, da zum Zeitpunkt der Erstellung der Arbeit im Rahmen des Projektes ProMedia Primar 3P noch kein Unterricht aufgezeichnet wurde.

Als Untersuchungsgegenstand werden explizit die Einstellungen der Studierenden zur Videographie, ihre Vorstellungen, Bedenken und Befürchtungen bezüglich vermuteter Einschränkungen erfasst und analysiert. Analyse Kriterien sind dabei die in Kapitel 2 genannten Aspekte der Professionalisierung im Lehrerberuf. Sie dienen als Grundlage der Vorschläge zur Gestaltung eines geplanten UNI-Klassenzimmers und für die Durchführung der Videographie. Auf der Berücksichtigung der ‚Beliefs‘ von Studierenden bezüglich Professionalisierung liegt dabei der Fokus der Arbeit: Was stellen sich Studierende unter Professionalisierung vor? Welche Kriterien sind ihnen persönlich wichtig? Wie stehen sie zur aktuellen Situation der Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule? Unter welchen Voraussetzungen vermuten sie, kann ihnen Videographie beim Erreichen von Professionalität behilflich sein? Die Komplexität des Handlungsfeldes Unterricht und die Individualität der darin agierenden Personen werden in der aktuellen Forschung von unterschiedlichen theoretischen Zugängen her betrachtet, dabei ist Professionalisierung kein eindeutig definierter Begriff. Übereinstimmung besteht bei den verschiedenen Zugängen jedoch darin, dass Professionalität für Lehrkräfte unabdingbar ist, um den ständigen Herausforderungen der Unterrichtsgestaltung gewachsen zu sein. Sie ist zweifellos eine Grundbedingung zur Steigerung der Unterrichtsqualität. Studierende sollten schon während des Studiums einen möglichst hohen Grad der Professionalität erreichen, da vor dem Berufseinstieg und zu Beginn des Berufslebens wegen der geringen Erfahrungen etwaige Unsicherheiten am größten sind. Die im Studium angelegten Grundlagen der Lehrerprofessionalität bestimmen in hohem Maße die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden, die Einstellungen, Haltungen und das daraus resultierende Handlungsrepertoire. Durch die Videographie wird genau dieser Prozess optimal unterstützt, da es sowohl die Person als auch das Handlungsfeld Unterricht im Blick hat. So leistet Videographie einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssteigerung der Ausbildung, um den Herausforderungen des Berufslebens mit Lehrerprofessionalität begegnen zu können.

## 1.3 Ziele der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Erfahrungen und Erwartungen, Hoffnungen, Bedenken und Ängste von Studierenden in Bezug auf Videoanalysen zu erfassen, um diese dann, ebenso wie mögliche Lösungsvorschläge zu Problemen und Schwierigkeiten der Videographie in die



weitere Forschung und vor allem in die Vorbereitung von Lehrangeboten einfließen zu lassen.

Das Projekt ProMedia Primar 3P steht für eine bessere Ausbildung der Lehrkräfte mit und in Medien. Diese Untersuchung soll das Projekt unterstützen und mit ihren Erkenntnissen ein effizienteres Arbeiten ermöglichen. Die im Theorieteil erarbeiteten Aspekte zu den Themen Medienbildung, Professionalisierung und vor allem Videoanalyse sollen allen Projektbeteiligten sowohl Hilfestellung als auch Umsetzungsanregungen bieten.

Durch die Ergebnisse der Studie soll eine bessere Planung der Seminarangebote im Rahmen des Projektes ermöglicht werden.

## 1.4 Forschungsfragen

In dieser Arbeit soll innerhalb des Projektes ProMedia Primar 3P folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Wie kann durch Videographie ein Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden zur Nutzung digitaler Medien geleistet werden?
2. Welchen Kriterien muss ein UNI-Klassenzimmer entsprechen, damit Lehrkräfte es als Chance zur Professionalisierung sehen?
3. Welche Bedürfnisse haben Studierende bezüglich der Nutzung des UNI-Klassenzimmers?
4. Welche Erwartungen und Bedenken haben Studierende in Bezug auf Unterrichtsvideographie?

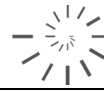
## 1.5 Aufbau der Arbeit

Der Blick auf die aktuelle Problemlage, die gekennzeichnet ist durch die Diskrepanz zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen an die Institution Schule, den medienpädagogischen, -psychologischen und -soziologischen Erkenntnissen der Wissenschaften und den Bildungsplanvorgaben einerseits und der erlebten Schulwirklichkeit andererseits, führt zur Fragestellung der Arbeit. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen zum Stand der Forschung zu den Themen Professionalisierung, Medienbildung in der Grundschule sowie Videographie werden im ersten Teil der Arbeit erörtert und dabei werden ihre Interdependenzen aufgezeigt.

Im Abschnitt „ProMedia Primar 3P“ wird das Projekt des UNI-Klassenzimmers vorgestellt sowie die technische Ausstattung beschrieben und die Intentionen, die hinter der Planung standen, transparent gemacht.

Das Forschungsdesign wird im darauffolgenden Abschnitt dargestellt, woran sich die Vorstellung und die Zusammenfassung der Forschungsergebnisse anschließt.

Die Arbeit wird abgeschlossen mit einer Diskussion, in der die Ergebnisse interpretiert sowie Chancen und Grenzen aufgezeigt werden. Es werden daraus Fragestellungen für weiterführende zukünftige Forschungen abgeleitet, Schlussfolgerungen für Ausbildungskonzepte mit Videographie zur Optimierung der Lehrerbildung gezogen und Implikationen für die Praxis dargestellt werden.



# I. Theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema

Schule hat den Bildungs- und Erziehungsauftrag, den anvertrauten Schüler\_innen im Unterricht individuelle Lernprozesse zu ermöglichen sowie Lernen anzuregen beziehungsweise aufrecht zu erhalten. Mit der „empirischen Wende“ (Helmke 2015, S. 14) wurde in der Bildungspolitik die Orientierung, der Fokus, auf nachweisbare Wirkungen unterrichtlichen Handelns gelenkt, d.h. die Qualität des Unterrichts wird daran gemessen, wie wirksam und nachhaltig der Unterricht war, und ob Schüler\_innen die gesteckten Ziele, die Standards, erreichen. Die Frage nach gutem Unterricht lässt sich jedoch immer auch aus einer zweiten Perspektive beantworten: am Prozess des unterrichtlichen Handelns.

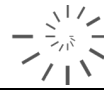
Da darüber, was guter Unterricht ist und welches die Prinzipien guten Unterrichts sind, nicht immer Konsens herrscht, wird zunächst ein Blick auf die unterschiedlichen Ansätze und deren Kontext gelenkt, um der Frage nachzugehen, was eine erfolgreiche Lehrpersönlichkeit, den wesentlichsten Wirkfaktor im unterrichtlichen Geschehen (vgl. Hattie 2013, S. 27) ausmacht und welches tragfähige Konzepte in ihrem Professionalisierungsprozess sind. Die Arbeit soll dem Spannungsverhältnis, dem reflexiven Theorie-Praxis-Verhältnis, d.h. sowohl theoriegeleiteten Fragestellungen als auch praxisbasierter Theorie, gerecht werden. Die Theorie soll Antworten anbieten auf die Frage nach den Merkmalen der Lehrerprofessionalität und den Prozess der Professionalisierung und dabei auf die Bedeutung der Medien, speziell auf die der Videoanalyse, im und für den Professionalisierungsprozess fokussiert sein. Die Praxis bietet Möglichkeiten der Optimierung des Professionalisierungsprozesses durch Selbstreflexion anhand von Unterrichtsmitschauen, durch praktische Videoaufzeichnung von realen Unterrichtssituationen, durch Beteiligung der Agierenden an der optimalen Planung und Gestaltung der Durchführung und der Analyse von Unterrichtssettings.

Bevor in Kapitel 5 das Projekt ProMedia Primar 3P und die Forschungen zu der Haltung Studierender zum Thema Videographie vorgestellt wird, soll nun an dieser Stelle zunächst einmal fachliche Grundlagen der Themen Lehrerprofessionalisierung, digitale Medienbildung sowie Videographie dargestellt und erörtert werden.

## 2 Lehrerprofessionalität

Gegenwärtig erfordert nahezu jeder Beruf professionelles Handeln und Arbeiten, dies sind allgemeine Grundsätze jeder Berufsausbildung und – ausübung. Um eine klare Definition der Ansprüche professionellen Handelns herausarbeiten zu können, ist es notwendig, sich mit dem Begriff „Professionalität“ genauer auseinanderzusetzen:

*„Wenn von jemandem gesagt wird, dass er eine schwierige Aufgabe "sehr professionell" bewältigt habe, ist das im Geschäftsleben ein großes Lob. Umgekehrt kommt es einer vernichtenden Kritik gleich, wenn es heißt, dass sich jemand "ausgesprochen unprofessionell" verhalten habe. Fragt man aber nach, was damit genau gemeint ist, werden die Aussagen meist sehr vage.“ (Berner 2004, S. 1)*



Wie eine gute Lehrkraft sein soll, glaubt jede und jeder zu wissen, bekannt sind auch die vielen Klischees über Lehrer, von den Zuschreibungen „lehrerhaft“ (vgl. Helmke 2015 S. 103) über die unzähligen Lehrerkarikaturen bis hin zu den in der Fachliteratur bekannten Lehrertypologien und Lehrerrollen sowie den in der Ratgeberliteratur angesprochenen ‚hilfsbedürftigen‘ Lehrkräften. In vielen Studien werden Kriterien zur Bestimmung eines guten Lehrers herausgearbeitet (Kretschmer/Stary 1998, S. 20f.; Helmke 2015 S. 103f.). Der Zusammenhang zwischen allgemeinen Lehrerattributen und den Attributen einer professionellen Lehrperson soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden. Dabei sollen einerseits sowohl die Merkmale von Professionalität und des Professionalisierungsprozesses herausgearbeitet und andererseits die Bedeutung von Lehrerprofessionalisierung in der Ausbildung hervorgehoben werden.

## 2.1 Merkmale von Professionalität

Nach Berner ist das Wort ‚professionell‘ zwar sehr weit verbreitet, jedoch wird allgemein die genaue Bedeutung des Begriffes nicht präzise definiert. Ähnlich sieht es Terhart, der ebenfalls feststellt, dass niemand ganz genau sagen kann, was ‚professionell‘ eigentlich heißt (vgl. Terhart 2011, S. 202). *„In der Wissenschaft, in der gebildeten Öffentlichkeit, im Alltag ist der Gebrauch des Begriffs „Professionalität“ mittlerweile äußerst heterogen und beliebig geworden. Er kann alles und nichts bedeuten.“* (Terhart 2011, S. 202)

Zerlegt man das Wort ‚Professionalität‘ in seinen Wortstamm, erhält man das Wort Profession, welches Hericks folgendermaßen versteht: als „[...] Berufe, die durch bestimmte Handlungsmerkmale und Handlungsprobleme gekennzeichnet sind.“ (Hericks 2012, S. 1) Wenn zunächst das Wort Professionalität nur im Zusammenhang mit den „free professions“ (Terhart 2011, S. 203) stand, welche unter anderem Arztberufe, Anwälte, oder Architekten vorbehalten waren (vgl. ebd.), so wird heute in der Alltagssprache mit Professionalität meist ein bestimmtes Maß an „Könnerschaft“ (Hericks 2012, S. 1) gemeint.

Nimmt man den Professionalisierungsprozess in den Blick, betrachtet man also die individuelle Ebene, dann bedeutet Professionalisierung ein Hineinwachsen eines Berufsanfängers in „[...] die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (becoming professional).“ (Terhart 2011, S. 203)

*„Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Eine andere Möglichkeit zur kategorialen Bestimmung dieser Berufe besteht darin, Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften zu betrachten.“* (ebd., S. 204)

Diese allgemeine Formulierung, speziell auf den Lehrerberuf angewendet, umfasst drei Strukturmerkmale:

- Wissen und Expertise wird in einem Studium, einer Praxisphase, in Trainings erworben.
- Arrangements zur Arbeitsorganisation erfolgen im Kontext der Institution Schule.



- Den Unsicherheiten im Leben der Schüler\_innen im Blick auf eine noch unbekannte und nur antizipierte Zukunft sollen durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag begegnet werden.

*„Die Frage, was einen professionellen Lehrer oder eine professionelle Lehrerin ausmacht, wird damit zugleich zu einer eigenständig pädagogischen Frage, die gerade nicht von der Handlungslogik anderer Professionen her zu beantworten ist. Es bedarf eines genaueren pädagogischen Blicks auf das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern, d.h. auf den Unterricht.“ (Hericks 2012, S. 8)*

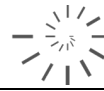
Drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf sollen dieser besonderen speziellen, pädagogischen Fragestellung gerecht werden (vgl. Terhart 2011, S. 205ff.), welche im Folgenden kurz skizziert werden.

Strukturtheoretisch	Kompetenztheoretisch	Berufsbiographisch
Professionalität → kompetente, reflektierte Handlung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewältigung unabstellbarer Unsicherheiten</li> <li>• Undeterminiertheit</li> <li>• professionelles Handeln und Professionalität → prekär</li> <li>• situativ und berufsbiographisch bedingt</li> </ul>	Professionalität → Anforderungsbereiche definieren die Handlungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterrichten und erziehen</li> <li>• diagnostizieren</li> <li>• beurteilen und beraten</li> <li>• individuelle Weiterbildung</li> <li>• kollegiale Schulentwicklung</li> <li>• Selbststeuerungsfähigkeit</li> </ul> Lehrkraft verfügt über Kompetenzen und Haltungen die zu ‚professioneller Handlungskompetenz‘ führen	Professionalität → Resultat längerfristiger Kompetenzentwicklung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterbildungserfahrungen</li> <li>• Karrieremuster</li> <li>• kritische Lebensereignisse</li> <li>• Belastungserfahrung</li> <li>• Belastungsbewältigung</li> </ul> Entscheidend ist die Unterscheidung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelingender / misslingender</li> <li>• Problematischer / gefährdeter Entwicklung</li> <li>• Begründung der Entscheidung</li> </ul>

Tabelle 1 - Bestimmungsansätze nach Terhart (vgl. Terhart 2011, S. 205ff.)

In jedem dieser Ansätze werden spezifische Zugangsweisen aus unterschiedlichen Perspektiven gewählt. Die unterschiedlichen Kategorien / Merkmale werden mit einem unterschiedlich hohen Maß an Professionalität bewertet. Des Weiteren darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Ansichten bezüglich Professionalität auch immer normative Vorstellungen beinhalten (vgl. Terhart 2011, S. 216). Interpretiert man diese Ansätze weiter, kommt man auf ein ähnliches Ergebnis wie z. B. Berner, der feststellt, dass es bezüglich Professionalität darum geht, wie jemand mit kritischen Situationen umgeht, und nicht zwangsläufig nur die fachliche Seite im Vordergrund steht. Es geht um die Beherrschung eines Fachgebietes, aber auch darüber hinaus (vgl. Berner 2004, S. 1) um komplexe Vernetzungen. Er macht deutlich, dass es bei Professionalität um mehr geht, als nur die Leistung und das Können, sondern dass die beruflichen Werte eine tragende Rolle spielen (vgl. ebd., S. 2).

Helmke unterscheidet zwischen „zentralen Kompetenzbereichen (nach Weinert: *Lehrerpersönlichkeit; Lehrerkompetenzen: Fachkompetenz, Didaktische Kompetenz, Klassenführungscompetenz und Diagnostische Kompetenz*) bzw. *professionellem Wissen* (nach Baumert: *Fachwissen, pädagogisches*



*Wissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen)*“ (Helmke 2015, S. 141) und Anforderungen an Lehrkräfte. Während Bildungsstandards sich auf Leistungsanforderungen an SuS an bestimmten Gelenkstellen des Bildungssystems beziehen, „[...]geht es bei Professionsstands darum, was Lehrer eigentlich können müssen.“ (ebd., S. 142)

## 2.2 Merkmale professionellen Handelns im Lehrerberuf

*„Es besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellen.“* (Baumert/Kunter 2011, S. 33) Auf die unterrichtsrelevanten Lehrermerkmale bezogen unterscheidet Helmke (vgl. Helmke 2016, S. 110) vier Gruppen:

- Wissen und Expertise: Fachwissen in dem zu unterrichtenden Fach; fächerübergreifendes pädagogisches Wissen, fachspezifisches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen; curriculares Wissen, Philosophie des Schulfaches
- Lehrerpersönlichkeit
- Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten
- Standards

Um in diesem komplexen Kontext professionelles Lehrerhandeln zu analysieren, die Problemfelder aufzuzeigen und durch professionelle Tätigkeiten Strategien zur Bewältigung bzw. Lösung der Probleme zu entwickeln, zeigt Hericks drei Bereiche auf, die bei der Analyse professionellen Handelns berücksichtigt werden sollen. Diese sind in dieser Arbeit strukturgebend:

- a) ein klar definierter Kernbereich des Handelns
- b) professionelles Handeln als ganze Person
- c) der Klientenbezug (vgl. Hericks 2012, S. 2f.)

### 2.2.1 „Guter Unterricht“ als Kernbereich des Handelns

Der Begriff „Guter Unterricht“ ist ein oft zitierter, schon fast feststehender Begriff in der Unterrichtsforschung (vgl. Weinert/Helmke 1996; Helmke/Schrader 2006; Helmke 2007, 2012; Meyer 2004; Mühlhausen 2011), er kann jedoch nie klar definiert werden, im Sinne disjunkter Kategorien. Im Allgemeinen ist der Tenor wohl auch, dass Unterricht dann gut sei, wenn die Lernenden dadurch einen Lernfortschritt erreichen (vgl. Mühlhausen 2011, S. 35). Die Meinungen gehen jedoch stark auseinander, wenn man das Design und die Bedingungen eines solchen Unterrichts diskutiert (vgl. ebd.).

Meyer setzt in seinem Werk ‚Was ist guter Unterricht‘ folgende Definition von gutem Unterricht für weiterführende Diskussionen voraus:

*Definition 1: „Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“* (Meyer 2004, S. 13)

Meyer sieht ebenso wie Mühlhausen die Kompetenzentwicklung aller Lernenden als größtes zu erreichendes Ziel (vgl. Meyer 2004, S. 13; Mühlhausen 2011, S. 35). Dieses Ziel muss jedoch



wissenschaftlich messbar gemacht werden. Dies geschieht bei Meyer anhand von Merkmalen und Kriterien guten Unterrichts.

Sowohl Meyer, als auch Helmke kommen bei ihren Untersuchungen zu den Merkmalen guten Unterrichts zum Teil auf ähnliche Attribute, welche sich zu einer Schnittmenge vereinen lassen, zum anderen aber auch auf unterschiedliche, jedoch einander nicht ausschließende Merkmale, die alle im Folgenden kurz genannt werden.

- *Hoher Anteil echter Lernzeit*
- *Inhaltliche Klarheit / klare Strukturierung*
- *Vielfalt der genutzten Unterrichtsmethoden*
- *Lernförderliches Klima*
- *Passung und Adaptivität bezüglich des Lernstandes*
- *Schüleraktivierende Arbeitsformen*
- *Konstruktiver Umgang mit Fehlern*
- *Orientierung an anspruchsvollen Zielen*
- *Individuelles Fördern*
- *Transparente Leistungserwartungen*
- *Intelligentes Üben*
- *Vorbereitete Umgebung*
- *Sinnstiftendes Kommunizieren*

(vgl. Helmke 2003, Meyer 2004 in Mühlhausen 2011, S. 77)

Die im obenstehenden Abschnitt kursiv geschriebenen Aspekte werden für die Arbeit mit Videografie in besonderer Weise relevant, bei der Komplexität des Unterrichts kann jedoch nie ein einziges Merkmal isoliert betrachtet werden.

Wie wichtig und vor allem wie anerkannt diese Merkmale in der Unterrichtsqualitätsforschung geworden sind, zeigt die Omnipräsenz dieser Merkmale in Fortbildungen, Unterrichtsinspektionen und diversen pädagogischen und fachdidaktischen Veröffentlichungen (vgl. ebd.) ebenso bei Unterrichtsberatungen in Studium und Ausbildung. Die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens kann jedoch nie ganz erfasst werden und allein auf Grund von Merkmalen guten Unterrichts

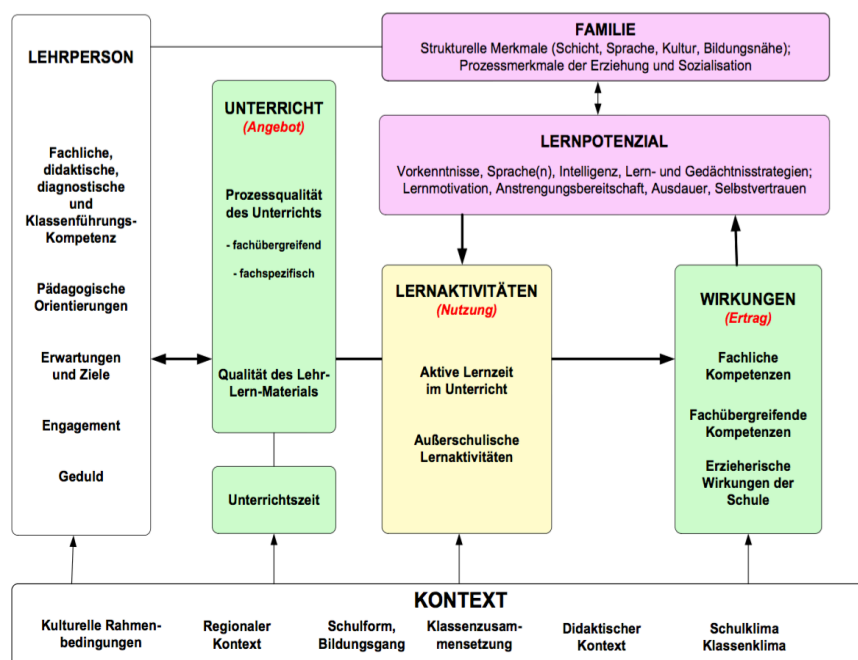
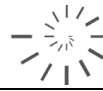


Abb. 1 - Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit  
(Helmke 2007, S. 2)

lässt sich eine Wirksamkeit nicht ausreichend ableiten.

Es ist notwendig diese Hochstellung der Merkmale kritisch zu hinterfragen, da es ausreichend Forschungen gibt, die den Nachweis erbringen, dass Unterrichtserfolg nicht zwingend auf ein oder mehrere Anforderungen zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 78f.).





Jeder, der mit Unterrichtsplanung und der anschließenden Durchführung vertraut ist weiß, dass die Umsetzung nicht immer nach diesen Merkmalen gelingt. Videographie bietet einen Ansatzpunkt, um zu erforschen, wie eine Umsetzung einzelner Merkmale schon in der Lehrerausbildung gefördert werden kann.

Im Kontext der Analyse des Professionalisierungsprozesses der Lehrkräfte ist es sinnvoll die Vorgänge der Unterrichtsstrukturen durch ein Angebots-Nutzungsmodell (vgl. Helmke 2007, S. 2) zu verdeutlichen (siehe Abb. 1, S. 12). Dieses Modell verbindet prozessbezogene Unterrichtsvariablen mit produktbezogenen Effektvariablen (vgl. Meyer 2004, S. 158).

Helmke weist ausdrücklich darauf hin, dass die Merkmale eines guten Unterrichts nur Leitlinien sind, die man bei der Planung einer Unterrichtsstunde als Orientierungspunkte berücksichtigen sollte und dass diese Variablen, sowohl bezüglich verschiedener Lehrpersonen, als auch bei der gleichen Lehrkraft in diversen Situationen unterschiedlich ausgeprägt sein können (vgl. Helmke 2007, S. 5). Bedenkt man die unterschiedlichen Variablen verschiedener Unterrichtsstunden und Inhalte, wird auch klar, dass nicht immer alle Kriterien gleich wichtig sind und manche in bestimmten Situationen sogar gänzlich unwichtig werden (vgl. ebd.). Die Qualität von Unterricht hängt nicht davon ab, ob alle Gütekriterien des Modells voll erfüllt sind – dies wäre in der Praxis wohl unmöglich zu erreichen. Dennoch stellt Helmke fest, dass der Lernerfolg umso größer ist, je mehr Merkmale eine positive Ausprägung zeigen. Es kann durchaus vorkommen, dass ein mögliches Defizit bei einem Qualitätsmerkmal durch Stärken bei einem anderen ausgeglichen wird (vgl. ebd.).

### 2.2.2 Professionelles Handeln als ganze Person

Unterricht als komplexer Prozess ist durch viele konkurrierende und einander widersprechende Ansprüche und Strukturen gekennzeichnet (vgl. Meyer 2004, S. 166). Ist die Lehrperson in der Lage, diese konkurrierenden Ansprüche an Unterricht auszubalancieren, so kann sie laut Meyer als professionelle Lehrerin, bzw. als professioneller Lehrer angesehen werden (vgl. ebd.).

Über den Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ herrscht in der Literatur Konsens. Er bezeichnet die relativ stabilen, überdauernden Merkmale der Lehrperson, was jedoch ihre Veränderung durch Lernen, Training und Fortbildung nicht ausschließt. Die Termini ‚Wissen‘, ‚Kompetenzen‘, ‚Expertise‘ und ‚normativer Professionsstandard‘ werden jedoch in der Fachliteratur meist uneinheitlich verwendet (vgl. Helmke 2015, S. 103).

*„Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Schülerinnen und Schülern begegnet, hängt immer auch davon ab, wer er selbst ist, von welchen Überzeugungen er sich leiten lässt, was ihm als Mensch wichtig ist.“* (Hericks 2012, S. 2) Was ein guter Lehrer ist, kann jedoch trotz vieler Forschungsergebnisse nicht anhand von einzelnen Merkmalen bestimmt werden und ist nur individuell im spezifischen Kontext bewertbar. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass es im Besonderen anhand der allgemeinen pädagogischen Kompetenzen möglich ist, erfolgreiche Lehrer nicht nur auf der Wirkungsebene, sondern auch auf der Handlungsebene zu erkennen (vgl. Weinert/Helmke 1996, S. 231). Pädagogisches Wissen, wie es auch von Shulman beschrieben wird (vgl. Shulman 1986,



in Baumert/Kunter 2011, S. 33), ist neben den fachlichen Anforderungen eine der zentralen Anforderungen an eine Lehrperson (vgl. König/Klemenz 2015, S. 249). Wichtig ist, dass das pädagogische Wissen von dem fachlichen- und dem fachdidaktischen Wissen, welche sich nur auf das zu unterrichtende Fach beziehen, abgegrenzt wird. An das pädagogische- das fachliche- und das fachdidaktische Wissen knüpft auch der aktuelle kompetenztheoretische Ansatz an, welcher versucht, die Komponenten der professionellen Kompetenzen zu ordnen (vgl. ebd., S. 250).

Zu den unterrichtsrelevanten Merkmalen, die wichtige Bedingungen des Unterrichts- und Berufserfolges von Lehrkräften sind, zählt Helmke (vgl. Helmke 2015, S. 113 f.): Leistungsmotiv, Engagement, subjektive Theorien und epistemologische Überzeugungen, Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion, Humor und als ein wichtiger Professionsstandard die diagnostische Expertise. Für diese Arbeit ist die Fragestellung ‚Wie gut können Lehrer den eigenen Unterricht beurteilen?‘ ausschlaggebend. Die empirische Schulforschung zeigt gerade in diesem Bereich interessante Ergebnisse, was z. B. die abweichenden Selbsteinschätzungen bei Videographien betrifft: *„eines der erstaunlichsten Ergebnisse der DESI-Videostudie ist die Kluft zwischen Selbsteinschätzung und Realität“*. (Helmke 2015, S. 138)

In der Kultusministerkonferenz wurden normative Professionsstandards formuliert, über die im Bildungsbereich Konsens herrscht. Dieses Leitbild gilt als Grundlage der heutigen Lehrerprofessionalität:

1. *„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.[...]“*
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. [...]*
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe [...]*
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter [...]*
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung. [...]*“ (KMK 2004, S. 3)

Die ersten drei Punkte spielen schon gleich zu Beginn der Lehrerausbildung eine wichtige Rolle. Studierende orientieren sich bei ihren ersten Praxiserfahrungen an diesen drei Leitlinien und halten ihre Erfahrungen in ihrem Portfolio fest. Dies ist der erste Schritt auf dem Weg zur Professionalisierung. In der zweiten und dritten Phase der Lehrerausbildung spielt dann Punkt 4 eine wichtige Rolle. Punkt 5 ist dagegen ein ständiger Begleiter einer Lehrperson, denn professionelle Lehrer tragen eine wichtige Rolle in einem funktionierenden Schulsystem:

*„Ohne oder gar gegen die Lehrerschaft wird eine nachhaltige Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität in den Klassenzimmern nicht zu erreichen sein.“* (Terhart 2011, S. 217)

Mit Blick auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit sind die didaktisch-methodischen Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung relevant:

*„Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch: [...]• die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen • die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleitete Interpretation • den Einsatz von Videostudien“* (KMK 2004, S. 6)



Durch diese Vorschläge wird die Videographie quasi als Professionalisierungsmethode durch die Kultusministerkonferenz legitimiert.

### 2.2.3 Klientenbezug – Schüler im Fokus

Das dritte Merkmal der Professionalisierung ist der Klientenbezug. Ohne Klienten – im Fall der Lehrperson die Schüler\_innen – wäre jedes professionelle Wissen ohne Bedeutung. Erst durch die Schüler\_innen und deren entwicklungsbedingte ‚Krisen‘ bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben – als zu Erziehende und Bildungsbedürftige – welche sie alleine nicht lösen können, wird die Lehrperson und damit auch ihr Professionswissen notwendig (vgl. Hericks 2012, S. 3). Paradoxerweise lösen Lehrer nicht nur Krisen, sie können gleichwohl auch Auslöser solcher Krisen sein. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, dass Lehrer\_innen zu jeder Zeit ganz genau wissen, was sie tun – zum Wohle der ihnen anvertrauten Lernenden (vgl. ebd.).

Im Angebots-Nutzungsmodell des guten Unterrichts, das mit den Kriterien die Prozessebene oder Produktebene des Unterrichts anspricht, ist die Professionalisierung der Lehrkraft zwar als erstes Merkmal angegeben, aber es zeigt, dass Personenmerkmale der Lehrkraft nur indirekt wirksam sind. Im Angebots-Nutzungs-Modell wird die entscheidende Rolle, die Schüler selbst im unterrichtlichen Lernprozess spielen, verdeutlicht, wobei sich das Angebot nicht eins-zu-eins in Lernerfolg umsetzen lassen kann.

*„Zusammengefasst ist professionalisiertes Handeln also durch ein in sich widersprüchliches Verhältnis dreier Aspekte ausgezeichnet: durch die Existenz eines klar definierten Kerngeschäfts, durch die Unmöglichkeit, im beruflichen Handeln von der eigenen Person abzusehen, die dabei selbst immer schon institutionell eingebunden und geprägt ist, sowie durch die Verpflichtung auf das Wohl der anvertrauten Klienten, die bei Lehrerinnen und Lehrern zugleich eine Verpflichtung auf die Inhalte und Ziele des Fachunterrichts ist.“*  
(Hericks 2012, S. 3)

## 2.3 Überprüfbarkeit von Professionalität

In vorangegangenen Abschnitt wurden die Merkmale professionellen Handelns betrachtet. Im Folgenden werden nun Möglichkeiten der Analyse von Professionalität bezüglich der Qualität des Unterrichts untersucht, welche einen Hauptaspekt der Professionalisierung mit Hilfe von Videoanalysen ausmacht. Die diversen theoretischen Ansätze sollen nur Beispiele möglicher Forschungsfelder sein und sind situationsbedingt änderbar oder erweiterbar.

Ein wesentlicher Aspekt dabei ist die Selbstreflexion. *„Die Unterrichtsstunde endet nicht, wenn die Pausenklingel ertönt! Sie endet, wenn die Lehrpersonen die empirischen Belege zu ihrem Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtsstunde/-sequenz bezüglich der beabsichtigten Lernintentionen und festgelegten Erfolgskriterien interpretiert haben –d.h. wenn Lehrpersonen das Lernen aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler überprüfen. Was war der Einfluss, mit wem, über was und wie effizient?“* (Hattie, 2014, S. 165)

Videoanalysen sind solch wertvolle empirische Belege, jedoch ist grundsätzlich bei der Beurteilung von Unterrichtsqualität erst einmal zu entscheiden, was genau betrachtet, beziehungsweise



was genau untersucht werden soll. Es kann beispielsweise sinnvoll sein, die gehaltene Unterrichtsstunde auf Kriterien guten Unterrichts zu untersuchen, die vielleicht für die Lehrperson nicht primär von Bedeutung waren. „Eine solche Beurteilung von Unterricht nach externen Kriterien schärft den Blick für das jeweils herangezogene Kriterium.“ (Mühlhausen 2011, S. 181) Hieraus können sich die vielfältigsten Fragestellungen entwickeln.

Mühlhausen spricht jedoch auch die Möglichkeit an, den Unterricht im Blick auf den Entwicklungsprozess in Etappen einzuteilen. Diese Etappen zeigen Vorgangsweisen an, den Unterricht aus Sicht der Bildungstheorie, aus Sicht der Didaktik, aus Sicht der Unterrichtsforschung und aus Sicht der Wirkungsforschung zu untersuchen (vgl. ebd., S. 125f.).

Es ist nicht üblich alle diese Etappen gleichzeitig bei Unterrichtsbeobachtungen einzusetzen (vgl. ebd., S. 127f.), was jedoch einen Nachteil in Anbetracht der unbeachtet gebliebenen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Etappen bedeutet (vgl. ebd., S. 126).

Eine stimmige Übersicht über Einflussgrößen und deren Wirkung auf den Unterrichtserfolg hat Mühlhausen in Abbildung 2 aufgezeigt.

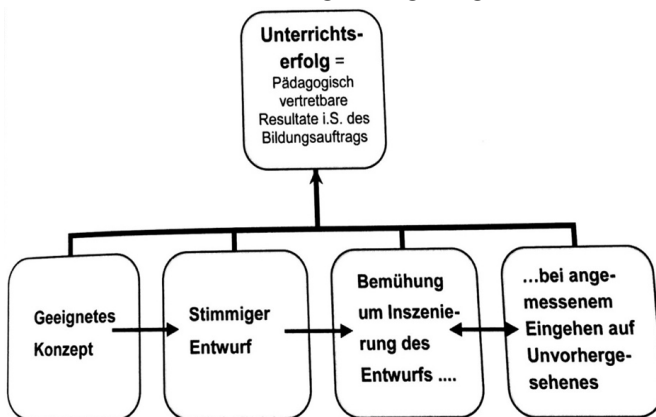


Abb. 2 - Ganzheitliche Betrachtung von Unterrichtserfolg (Mühlhausen 2011, S. 127)

Diese ganzheitliche Betrachtung stellt allerdings ein Idealbild dar, das in der Praxis nur selten umzusetzen ist (vgl. ebd.).

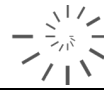
Ist das pädagogische Wissen der Referenzpunkt, so könnte mit Hilfe der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (vgl. König/Blömeke 2009, S. 504) eine Segmentierung in folgende mögliche Kategorien angewandt werden: Strukturierung von Unterricht, Motivierung,

Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Anhand dieser fünf Kategorien ist es nun möglich, einen Katalog an Operationalisierungen zu erstellen, der entweder allgemein, oder – wie bereits bei den Etappen des Entwicklungsprozesses – auf die jeweilige Situation zugeschnitten angewendet werden kann. Dieser hilft in Beobachtungssituationen wie z.B. der Unterrichtshospitation, der Lehrprobe oder auch einer Videoanalyse.

## 2.4 Lehrerprofessionalität in der Hochschule

In diesem Abschnitt wird vorrangig die erste Phase der Lehrerausbildung, das Hochschulstudium, thematisiert. Die zweite (Referendariat) und dritte Phase (Weiterbildung) der Lehrerbildung sind zwar ebenso bedeutsam im Professionalisierungsprozess, der als lebenslanger Lernprozess gesehen wird, werden aber aus naheliegenden Gründen weiterführenden Untersuchungen vorbehalten.

„Die Bereitschaft, den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln, bleibt als professionsspezifische Aufgabe auch für berufserfahrene Lehrkräfte bestehen.“ (Hericks 2012, S. 12)



Das bereits erörterte ‚pädagogische Wissen‘ wird im Rahmen der Lehrerbildung an den Hochschulen erworben, um die angehenden Lehrkräfte auf den Lehrerberuf vorzubereiten (vgl. König/Klemenz 2015, S. 249). Betrachtet man jedoch den angestrebten Lehrerprofessionalisierungsprozess in Studium und Ausbildung, wird schnell ersichtlich, dass es nicht nur um Schulpraxis geht.

Wenn man die Kritik einiger Autoren bezüglich der Schulpraxis reflektiert (vgl. Hericks 2012, Mühlhausen 2011), wird deutlich, dass die Fachwissenschaften einen erheblichen Teil zur Lehrerprofessionalisierung beitragen, jedoch wird oft eine curriculare Einbettung vermisst und der Anteil der Praxisbezüge häufig als viel zu gering und zu sporadisch eingeschätzt (vgl. Mühlhausen S. 15f.). Dies soll nicht als grundlegende Kritik an Schulpraxis verstanden werden, sondern darauf hinweisen, dass die Umsetzung an den Hochschulen optimierungsbedürftig ist. Ein weiteres Problem entsteht durch den Zeitdruck, unter dem die Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunde erfolgt oder durch die Beschränkung der Diskussionen auf beobachtete Stärken und Schwächen der Praktikanten, anstatt ein Augenmerk auf die Unterrichtskonzepte als solche zu richten (vgl. ebd., S. 17). Die zeitaufwändige Ausarbeitung von meist zu ausführlichen Unterrichtsentwürfen, die die Studierenden und Referendare in der zweiten Phase anfertigen, sowie die hohe Gewichtung der didaktischen Konstruktion des Unterrichts wirken sich kontraproduktiv aus, da Zeit und Energie hier sinnvoller einsetzbar wären (vgl. ebd., S. 18). Die vielerorts beklagte Diskrepanz zwischen den pädagogisch-didaktischen Theorien bzw. den Inhalten im Studium und deren praktischer Umsetzung in der Schule, ruft oft Frustrationen hervor. Das Methodenrepertoire angehender Lehrkräfte wird von den Praktiker\_innen gelegentlich belächelt oder kritisiert, dadurch kommt es zu Vermeidungstendenzen bei der Unterrichtsreflexion (vgl. ebd.).

Für Hericks ist die allgemeine Forderung nach mehr Praxisanteilen im Studium nur unter der Bedingung einer angemessenen Vorbereitung und einer besseren reflexiven Begleitung zielführend. Vor allem im Bereich von Praktika in frühen Stadien des Studiums sieht er Probleme, da der gerade begonnene Perspektivenwechsel und neue Erfahrungen mit den Abläufen der Hochschule und ihren theoriegeleiteten Reflexionen unter Frustrationen leiden könne (vgl. Hericks 2012, S. 12).

Mit Hilfe von Interviews hat Hericks vier Bereiche erarbeitet, in denen in der Lehrerbildung noch Entwicklungsbedarf besteht (vgl. ebd., S. 4). Es geht ihm um: Klärung der eigenen Rolle als Lehrkraft; Entwicklung eines Konzeptes der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten; Schülerinnen und Schüler als Entwicklungsbedürftige und Entwicklungsfähige anzuerkennen; Erkennen und Nutzen von Grenzen und Möglichkeiten der institutionellen Rahmenbedingungen. Jeder Lehrer und jede Lehrerin nimmt diese vier Entwicklungsaufgaben unterschiedlich wahr. Trotz dieses Variantenreichtums ist Professionalisierung kein beliebiger Entwicklungsprozess (vgl. ebd.).

Grundlage für diesen Prozess ist ein Fundus an inhaltlichen und methodischen Angeboten, welcher von den Studierenden an den Hochschulen durch hohe fachwissenschaftliche Anteile aufgebaut wird (vgl. Hericks 2012, S. 10f.). Daher hat die für viele zuweilen lästige fachwissenschaftliche Ausbildung durchaus ihre Berechtigung. Die Aufgabe der Fachdidaktiken wiederum besteht in der Vermittlung von Wissen, der Reflexion der Erkenntnisse und der Voraussetzungen und Vermittelbarkeit von Fachinhalten (vgl. ebd., S. 11). Hericks schreibt, dass dies ein Kernbereich der Professionalität von Lehrpersonen sei, und dass es die Aufgabe jedes Lehrers und jeder Lehrerin sei, diese in der Fachdidaktik benötigten Kenntnisse zu erwerben.

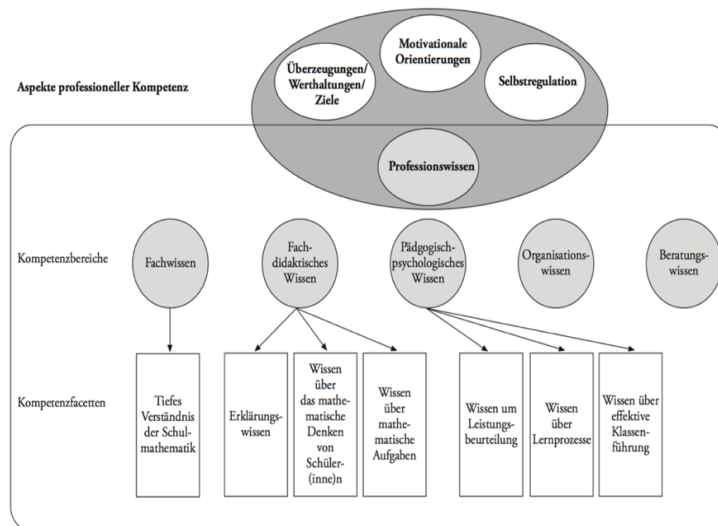


Abb. 3 - Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2011, S. 32)

Abbildung 3 zeigt deutlich, wieso die Hochschulausbildung unabdingbar für das Erlangen von Professionswissen ist. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sind die Eckpfeiler der universitären Ausbildung von Lehrern. Ohne sie ist eine Professionalisierung nicht möglich.

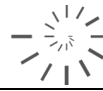
Helmke formuliert es pointiert: „*Stricken ohne Wolle*“ oder

*„Luftgitarre spielen“ sind die Metaphern, die auf die Bedeutung von Sachkompetenz, auf die unabdingbare Fachlichkeit des Unterrichts abzielen“ (Helmke 2015, S. 111).*

Die bereits angesprochene Betrachtung der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben gehört zum Professionalisierungsprozess. Hier wird jedoch meist auf die ganzheitliche Betrachtung verzichtet und in der Ausbildung der ersten Phase ein besonderer Schwerpunkt auf die Frage nach dem geeigneten Konzept gelegt (vgl. Mühlhausen 2011, S. 127).

Ein weiterer Punkt auf dem Weg zur Professionalisierung während des Studiums ist die konsequente Infragestellung der aus der eigenen Schulzeit übriggebliebenen Vorstellungen von Lehrerhandeln, die die Gefahr bergen, bekannte Unterrichtsmuster nur zu reproduzieren und nicht professionell zu hinterfragen (vgl. Hericks 2012, S. 11). Lehrer vermitteln sehr viele Botschaften über die Art und Weise wie sie etwas sagen und die innere Einstellung zu einem Thema wird auch an Schüler übermittelt.

Um das unreflektierte Übernehmen von gewohnten und bekannten Handlungsmustern nicht zu tabuisieren, sollte vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Gesellschaft und neuen, anderen Bedürfnissen in Bezug auf das Lehrerhandeln, eine reflektierende bzw. selbstreflektierende Attitüde im Studium vorgelebt werden. „*Man kann die professionellen Probleme von morgen nicht dadurch lösen lernen, dass man den Professionellen von heute bei der Arbeit zuschaut.*“ (Hericks



2012, S. 12) Damit ist jedoch nicht gemeint, dass nicht andere Personen/Professionelle als Vorbild dienen können, hier geht es lediglich um den unreflektierten Umgang mit vorgelebten Beispielen. Es ist sogar besonders lernwirksam bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung viele qualitativ hochwertigen Praxisbeispiele bei kompetenten Mentoren zu erleben (vgl. Meyer/Kiel 2014 S.24). Besonders wird auch das Simulieren von schulischen Situationen als lernwirksam angesehen (vgl. ebd.). Dies ist ein wichtiger Punkt, der vor allem im Bezug auf das Thema Videographie näher betrachtet werden soll.

Reflektierter Umgang mit neu erworbenem Wissen ist einer der Hauptpunkte in der Lehrerprofessionalisierung und stellt die „Basis professionellen Lehrerhandelns“ (Denner 2007, S. 25) dar. Studierende sollten unabhängig, selbstbewusst und ohne Angst die jeweiligen Konzepte hinterfragen und diese nicht einfach ohne Überprüfung und Reflexion übernehmen, um bewusst mit der von Mühlhausen beschriebenen Praxissituation umzugehen: *„Welches (fach-)didaktische Konzept man als angehende/r Lehrer/in kennenlernt, hängt davon ab, welches zufällig gerade am jeweiligen Ausbildungsstandort favorisiert wird.“* (Mühlhausen 2011, S.15) Durch eine eigenständige Positionierung leisten die angehenden Lehrkräfte einen wesentlichen Beitrag zur eigenen Professionalisierung.

Bei vielen Berufsanfängern ist – bei falschem oder fehlendem Feedback – der Überraschungs- und Frustrationseffekt, der in vielen Situationen auftreten kann, sei es durch *„Mängel in der Vorbereitung oder Schwachstellen beim Versuch der ‚Inszenierung‘ des Vorgeplanten“* (Mühlhausen 2011, S. 19) ein großes Problem. Man kann zwar den sogenannten Praxischock zwar nicht vollständig verhindern, muss jedoch die angehende Lehrkraft in der Selbstwahrnehmung und –reflexion unterstützen, was positive Auswirkungen auf ihre Professionalität haben wird.

Um professionsbezogene Kompetenzen zu fördern, ist nicht nur das Stärken der bereits angebahnten Kompetenzen notwendig, sondern auch das Erkennen und das Arbeiten an individuellen Schwächen (vgl. Çelebi u.a. 2014, S. 117). Hier möchte diese Arbeit ansetzen um eine Verbesserung der Lehrerausbildung zu ermöglichen. Dabei steht im Zentrum der Forschung die Reflexionskompetenz der angehenden Lehrkräfte, jedoch unter der Prämisse ihre Erwartungen und Bedürfnisse, Ängste und Befürchtungen als Ausgangspunkt zu nutzen.

Da die ‚Beliefs‘ der Lehrkräfte, die *„umfassenden Einstellungen, von denen angenommen wird, dass sie als subjektive Werthaltungen handlungsleitend wirksam sind“* (Moser u.a. 2014, S. 663), teils bewusst und teils unbewusst das eigene Handeln steuern, ist es wichtig, auch deren Komponenten in den Blick zu nehmen. *„Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über die Erfahrungen und Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“* (Moser u.a. 2014, S. 664) Da diese Alltagstheorien veränderlich sind, ist es wichtig, sie zu erkennen, zu reflektieren und durch die konkrete Arbeit mit Videoanalyse und die anschließende Beratung die Selbstreflexion zu stärken. Durch konstruktive Kommunikation und Beratung werden gleichzeitig Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gefördert. Weitere Möglichkei-



ten, die Reflexionskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu stärken wären beispielsweise Seminare mit Eigen- und Fremdvideos, Lehrfilme, Praktika, Hospitationen.

Durch videographische Aufnahmen sollen deshalb an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd Studierende wertvolle Erkenntnisse über ihr eigenes Wirken im Unterricht und über ihre aktuelle Position im Professionalisierungsprozess erhalten. Dabei spielt die Selbstreflexion in einem realen und authentischen Lehr- und Lernumfeld eine besondere Rolle. Im UNI-Klassenzimmer sollen Konzepte entwickelt werden, um diese Selbstreflexionen mittels Videographie noch stärker auf die im Unterricht gewonnenen Erfahrungen zu beziehen.

## **2.5 Zusammenfassende Überlegungen zur Lehrerprofessionalität – Konsequenzen für die Untersuchung zur Videographie**

Die unterschiedlichsten, individuell variierenden Ansichten zur Frage, was guter Unterricht bedeutet, sind nicht alle auf einen Nenner zu bringen, wenngleich sie alle gewisse Gültigkeit und Richtigkeit haben. Wichtig ist, den eigenen Unterricht zu reflektieren, evtl. auch von anderen bewerten zu lassen, und dementsprechend Erkenntnisse für zukünftige Veränderungen zu nutzen. Die Videographie bietet eine besonders geeignete Möglichkeit zur Selbstreflexion, obwohl Lehrkräfte nicht als die optimalen Beurteiler ihres eigenen Unterrichts angesehen werden. Die Frage, wie gut Lehrkräfte den eigenen Unterricht beurteilen können, beantworten Weinert und Schrader wie folgt:

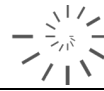
*„Die meisten Lehrer tendieren dazu, die Bedeutung der eigenen Arbeit für die Leistungsgenese ihrer Schüler zu unterschätzen. (Rheinberg 1975) Sie sind außerdem nur in sehr begrenztem Maße in der Lage, von ihrer gewohnten Unterrichtsführung abweichende Strategien zu verwenden wenn, sich die Wirkungen Ihre bisherigen pädagogischen Bemühungen als unbefriedigend oder problematisch erwiesen haben. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass erhebliche Zweifel an der Fähigkeit von Lehrern zu Selbstdiagnose ihres Unterrichts bestehen; verwunderlich ist es schon dass diese Form der Diagnose wissenschaftlich bisher so wenig untersucht wurde. Dabei dürfte gerade die Entwicklung geeignete Hilfsmittel zur Beurteilung des Unterrichts durch Lehrer eine wichtige Aufgabe für eine an der praktischen Verbesserung des Unterrichts interessierten Erziehung Erziehungswissenschaft sein.“ (Weinert/Schrader 1986, S. 17 in Helmke 2015, S. 138)*

Dieser Problemlage entgegenzuwirken, ist Anliegen dieser Arbeit.

## **3 Medienbildung in der Schule**

Das Leben in der mediatisierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist durch Digitalisierung, Automatisierung und Vernetzung gekennzeichnet (vgl. Thissen 2013, Honegger 2016), was mit einem Leitmediumwechsel einhergeht. Der Wechsel von der *Sprachgesellschaft* über die *Handschriftgesellschaft* und *Buchdruckgesellschaft* hin zur *Informationsgesellschaft* (Honegger 2016, S. 29) erfolgte entsprechend des jeweiligen Leitmediums der Epoche. Der Medienwandel hat alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erreicht. Medienkonzepte wie Open Educational Resources ‚OER‘, Online-Kurse, offene Massen-Online-Kurse ‚MOOCs‘, die Möglichkeit, eigene mobile Endgeräte in die Netzwerke z. B. der Bildungsinstitutionen zu integrieren. ‚BYOD‘ -





Bring Your Own Device, sowie Schulfilme und Lehrfilme bei YouTube als gern genutzte Nachhilfeeinrichtungen zeigen beispielhaft diese Entwicklungsdynamik auf. Medien bzw. mediale Produkte bieten Projektionsflächen für die Präferenz von Musikrichtungen und Hörfunk- oder Fernsehformate, die Identifikation mit Modeikonen, Stars und Sternchen oder die Vorlieben für bestimmte digitale Spiele. Durch diese aktuellen Tendenzen wird die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen vor neue Herausforderungen gestellt und die Notwendigkeit akzentuiert, die Prozesse der Mediensozialisation verstärkt auch in der Lehrerbildung zu thematisieren.

Neue Medien in Lehrerbildung und Schule einzusetzen bzw. deren Nutzung zuzulassen und zu unterstützen ist deshalb besonders wichtig. Bildungswissenschaftler fordern aus diesem Grund, dass die Anforderungen und die Handlungsfelder für die Lehrerbildung auch aus medienpädagogischer und mediendidaktischer Perspektive bestimmt werden. Durch die Videographie authentischer Unterrichtssequenzen soll den in vielen anderen Lebensbereichen gängigen und im Netz weit verbreiteten Selbstdarstellungs- und Optimierungstendenzen aller Art von Lebenshilfen kritisch begegnet werden. Situiertere Lerngelegenheiten, Reflexion und besonders Selbstreflexion im Kontext von Professionalisierung geben dabei Orientierung und Handlungssicherheit.

### 3.1 Professionalisierung mit und durch Medien – historische Wurzeln

*„[...]weil wir weder verständig handeln noch reden können, wenn wir nicht vorher alles, was zu tun und wovon zu reden ist, richtig verstehen. Im Verstand ist aber nichts, wenn es nicht vorher im Sinn gewesen ist. Die Sinneswahrnehmungen bezüglich der unterschiede der Dinge zu schärfen bedeutet also, für den gesamten Verstand, die gesamte verständige Beredsamkeit und für alle kluge Lebenspraxis die Grundlagen zu legen. Da es nun gewöhnlich in den Schulen vernachlässigt wird, und die Schüler einen Lehrstoff vorgesetzt bekommen, der weder verstanden noch den Sinnen richtig präsentiert wird, kommt es dazu, dass die Arbeit des Lehrens und Lernens mühsam vorangeht und geringe Frucht trägt.“ (Comenius 1658, S. 1)*

Ein kurzer Blick auf historische Wurzeln zeigt, dass Comenius' Erziehungsziel *"Omnes Omnia Omnino"* auch heute, nach 358 Jahren, noch aktuell und fast zeitgemäß ist. Comenius sah in der Erziehung einen Ausweg aus den misslichen gesellschaftlichen Verhältnissen seiner Zeit - Zehn Jahre nach dem Westfälischen Frieden, der den grausamen 30-jährigen Krieg beendete - die geprägt war von Kriegen, Plünderungen, Armut, Unterdrückung und Unrecht. Er hatte Zuversicht in die Macht der Erziehung und die Selbstbildungsfähigkeit des Menschen.

Sein Ziel war, alle alles auf umfassende Weise zu lehren - *"omnes omnia omnino"*: Dies galt für jeden einzelnen Menschen ungeachtet seines Alters, seiner Besitzverhältnisse, seines gesellschaftlichen Standes und seines Geschlechts. Von allem wollte er das Wesentliche, die Grundlagen, lehren.

Legt man an dieses Bild die Kriterien der Professionalisierung an, so kann man strukturell viele Parallelen ausmachen. Der klar definierte Kernbereich des Handelns ist aus der Darstellung und der Beschreibung ersichtlich:

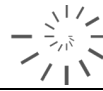


Abb. 4 - Die Schule (Comenius 2011, S. 198)

Die **Schule** (1) ist eine **Werkstatt**, in der junge **Gemüter** zur **Tugend** angeleitet werden, und sie wird in **Klassen** eingeteilt.

Der **Lehrer** (2) sitzt auf dem **Lehrstuhl**, (3) die **Schüler** (4) auf **Bänken**; (5) jener lehrt, diese lernen.

Einiges wird ihnen mit **Kreide** an die **Tafel** (6) vorgeschrieben.

Einige sitzen am **Tisch** und schreiben, (7) er verbessert die **Fehler**. (8)

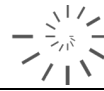
Einige stehen und sagen auswendig Gelerntes auf. (9)

Einige schwatzen (10) und benehmen sich frech und unachtsam; diese werden mit dem **Stock** (11) und der **Rute** (12) gezüchtigt.

Die Schule wird als Werkstatt betrachtet, in der die „jungen Gemüter zur Tugend angeleitet werden“ (Comenius 2011, S. 198). Sowohl im eingangs genannten Zitat, als auch in der Beschreibung, wird das professionelle Handeln der ganzen Person sichtbar, sei es als auf dem ‚Lehrstuhl sitzend‘, die Schüler lehrend, Fehler verbessernd und prüfend – oder die frechen und unachtsamen Schüler mit der Rute züchtend. Der Klientenbezug ist auch eindeutig gegeben: die Schüler sind Teil des Handlungssystems, lernend, schreibend, aufsagend, sodass alles auf das Ziel ausgerichtet ist, die Verstandesschule als Grundlage kluger Lebenspraxis zu sehen. Die Anfänge der Professionalisierung des Lehrerberufes können also schon in der ‚Didactica magna‘ gesehen werden. Interessant ist auch die Reihenfolge der Kapitel: Schule ist im Kapitel XCVII nach den allgemeinen Berufen, den Professionen, und nach Buch, Buchdruck und Buchbinder angeordnet und diese Reihenfolge könnte als Gewichtung gewertet werden.

Aus mediendidaktischer Sicht ist dieses historische Werk die Grundlage jeder weiteren Entwicklung, ein wichtiger Referenzpunkt, wenn es um Anschauung und Anschauungsmittel, um Medien geht. Studierende setzen sich im Studium mehr oder weniger damit auseinander, doch der Name Comenius, seine Rolle als Vater des ‚Anschauungsunterrichtes‘ sind jedoch allen präsent. Medien sind seit 1658 in der Professionsbeschreibung der Lehrer\_innen fest verankert, wenngleich sie auch aus unterschiedlichen Intentionen, in vielfältigen Ausprägungen, Repräsentationsmodi und Lernsettings in Erscheinung treten. Eine Zusammenschau kann hier nicht erfolgen, die gewählten Aussagen sollen nur die Polarität aufzeigen, die die Diskussion bestimmt.

*“Blicke ich auf die Schulwirklichkeit, bin ich geneigt zu sagen: Alles, was man pädagogisch erreichen will, erreicht man besser ohne den Computer. Alles, was man pädagogisch vermeiden will, vermeidet man besser ohne ihn. Alle Dummheiten, die die Schule macht, macht sie mit ihm verstärkt. Das, was man nur mit dem Computer lernen kann, ist herzlich wenig und kann kurz vor der Entlassung in die Arbeitswelt [...] realistischer und wirksamer absolviert werden.”* (von Hentig 1993, S. 60 in Mitzlaff, 2010, S. 12)



Dieses häufig zitierte Statement von Hartmut von Hentig zeigt, dass noch vor mehr als 20 Jahren auch viele Bildungspolitiker die Entwicklungen der Medien und, wie hier speziell die der Informationstechnologie, deren Potenziale nicht richtig eingeschätzt haben.

Angeichts der Digitalisierung, Automatisierung und Vernetzung sämtlicher Lebensbereiche im 21. Jahrhundert und der einhergehenden Herausforderungen und Anforderungen an Schulen ist im Sinne Comenius' der Konsens immer noch gegeben, dass „alle“ gleiche Bildungschancen haben sollten. Was jedoch mit Blick auf die Wissensexplosion „alles“ zur Grundbildung unserer Zeit gehört, fasst Thissen in den ‚21st Century Skills‘ zusammen: Initiative und Verantwortung für sich und die Gemeinschaft, Informations- und Medienkompetenzen, Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit, Kommunikation, Auseinandersetzung mit komplexen interdisziplinären Aufgabenstellungen, Empathie und Entrepreneurship (vgl. Thissen 2013, S22ff.). Auch die Frage, welches die „umfassende Weise“ des Lernens sei, wenn über mobile Geräte in Bruchteilen von Sekunden in enormen Informationsbeständen recherchiert werden kann, lässt sich mit den traditionellen Konzepten von Schule nicht mehr beantworten. Vielmehr müssen sich Lehrkräfte im lebenslangen Professionalisierungsprozess immer wieder neu positionieren, neue Methoden, Lernräume und Medien, sowohl physisch als auch virtuell, in ihr Handlungsrepertoire integrieren, gerade auch in der Grundschule. Die Videoanalyse bietet hierzu vielfältige Potenziale.

### 3.2 Der Medienbegriff

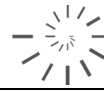
Medien haben gegenwärtig eine überaus große Bedeutung, sowohl im privaten Leben als auch in der Schule. Als Medium wird Hardware bezeichnet, Software, Medienformate, Grundbausteine, ja sogar Menschen (vgl. Petko 2014, S.13). Die Geschwindigkeit in der Medien sich weiterentwickeln sowie deren Vielfalt machen eine Definition nicht einfacher. „*Eine umfassende und allseits akzeptierte Definition, was Medien eigentlich sind, gibt es nicht.*“ (ebd.) Petko versucht jedoch eine folgende Definition:

*„Medien sind einerseits kognitive und andererseits kommunikative Werkzeuge zur Verarbeitung, Speicherung und Übermittlung von zeichenhaften Informationen.“ (ebd.)*

Er teilt die Medien in zwei Kategorien: erstens in kognitiven Medien, die dazu dienen, Wissen aufzubauen, zu verarbeiten, es wieder abzurufen und zu nutzen und zweitens in kommunikative Medien, mit welchen Menschen ihre Gedanken und Botschaften austauschen (vgl. ebd., S. 14).

Eine weitere Möglichkeit, Medien zu klassifizieren ist die Aufteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Medien nach Pross (vgl. Pross 1972 in Petko 2014, S. 14). Primäre Medien stehen hier für Medien des Körpers, sekundäre Medien für Medien, bei denen technische Geräte für die Herstellung, jedoch nicht zum Empfangen von Kommunikationsinhalten notwendig sind und tertiäre Medien für Medien, die für die Herstellung und für den Empfang Technik benötigen (vgl. ebd.).

Für Weidenmann sind für einen sinnvollen Diskurs über Medien fünf Aspekte des Mediums zu



unterscheiden: Die Hardware, die Software, das Symbolsystem, die angesprochene Sinnesmodalität sowie die im Symbolsystem vermittelten Botschaften (vgl. Weidenmann 2006, S. 426). Leutner, Opfermann und Schmeck definieren Medien als „*jegliche Träger von Informationen.*“ (Leutner/Opfermann/Schmeck 2014, S. 298) Sie beschränken sich dabei jedoch bewusst auf den „*zielgerichteten und absichtsvollen intentionalen Erwerb von Wissen*“ (ebd.) und lassen dabei all jene Situationen unberücksichtigt, bei denen in der Auseinandersetzung mit einem Medium etwas beiläufig oder zufällig gelernt wird. Es geht ihnen beispielsweise nicht um Computerspiele als Lernspiele oder die Wirkung von Mediennutzung auf die Entwicklung von Kindern.

Die Sicht auf Medien erfolgt für Leutner, Opfermann und Schmeck. aus drei Perspektiven:

- als Präsentationsmedium durch die Art der Präsentationsinstrumente z.B. Bildschirm, Lautsprecher, Projektor, Lehrer(stimme)
- als Repräsentationsmodus durch die Art der Repräsentation verbal und/oder piktorial z.B. Bildschirmtext plus Animation; Buchtext plus Illustration
- als sensorische Modalität durch die Art der Sinnesmodalität visuell und/oder auditiv z.B. Anschauen und Zuhören, Animationen mit gleichzeitig gesprochenem Kommentar (vgl. Leutner/Opfermann/Schmeck 2014, S. 299ff)

Diese drei Perspektiven bezogen auf Videoaufnahmen sind als Analyse Kriterien der Intention des zielgerichteten und absichtsvollen Erwerbs von Wissen untergeordnet. Sie ermöglichen durch die Kombination der Perspektiven diejenigen sinnvollen Botschaften zu vermitteln, die angehende Lehrkräfte bei der Stärkung ihrer Reflexionsfähigkeit unterstützen und gleichzeitig Medienbildung grundlegen.

### **3.3 Medienerziehung –Medienbildung –Medienkompetenz –Mediendidaktik**

In der Diskussion um die Klärung der Begriffe Medienbildung, Mediendidaktik und Medienkompetenz, die Grundlegend auch für den Umgang mit Video und Videoanalyse ist, sollen zunächst die Dimensionen an drei Schaubildern verdeutlicht werden, dabei könnten diese Dimensionen als Analyseraster der vorliegenden Untersuchung genutzt werden.

In dieser ersten Zusammenstellung, in Abbildung 5 auf der folgenden Seite, sind die Dimensionalisierungen des Begriffes Medienkompetenz und Medienbildung bei verschiedenen Autoren aufgeführt. Irion (vgl. Irion 2015, S. 6) zeigt die unterschiedlichen Zugänge und Gewichtungen aus denen sich Konsequenzen für die Aufgaben von Schule ergeben.

Die von Wissenschaftlern getroffenen Aussagen zu diesen vier Kategorien beziehen sich auf allgemeine, pädagogisch-didaktische, medienpsychologische und -soziologische sowie bildungspolitische Aspekte des Bildungssystems. Die Aussagen für die Grundschule (vgl. Irion & Peschel 2016) gelten jedoch in besonderem Maße auch für die Qualifikation der Grundschullehramtsstudierenden. Erst durch die Erweiterung der eigenen Medienkompetenz zur Nutzung digitaler Medien können Grundschullehrkräfte auch Grundschüler in diesem Interaktionsprozess begleiten und fördern.

Dimensionalisierungen des Begriffs Medienkompetenz bei verschiedenen Autoren\*

Aufenange (1999)	Baacke (1999b)	Jewe / ander (1999)	KBE (1999)	Kübler (1999)	Lange (1999)	Moser (2000)	Pöttinger (1997)	Schorb (1997)	Schulz-Zander / Tulodziecki (2002)	Tulodziecki (1997)
Kognitive Dimen- sionen	Medien- kunde	sch- om- tenz	Wahr- nehmungs- kompetenz	kognitive Fähigkeiten	indivi- duelle Ebene	tech- nische Kom- petenzen	Wahr- nehmungs- kompetenz	Orien- tierungs- und Struktur- wissen	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten auf Basis sachbezogener, sozialer und ethischer Urteilsfähigkeit	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
Moralische Dimen- sionen	Medien- kritik	elbst- om- tenz	Ver- arbeitsungs- kompetenz	analytische und evaluative Fähigkeiten	quali- fikato- rische Ebene	kulturelle Kom- petenzen	Nutzungs- kompetenz	kritische Re- flexivität	Eigenes Gestalten und – u.a. netzbasierter – Verbreiten von Medienbeiträgen	Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
Soziale Dimen- sionen	Medien- nutzung	sozial- om- tenz	Beurtei- lungs und Selektions- kompetenz	sozial reflexive Fähigkeiten	gesell- schaft- liche Ebene	soziale Kompe- tenzen	Han- dlungs- kompetenz	Medien- handeln	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen als Wirklichkeitskonstruktionen	Verstehen und Bewerten von Medien- gestaltungen
Affektive Dimen- sionen	Medien- gestal- tung		kritische Nutzungs- kompetenz	handlungsori- entiertere Fähigkeiten		reflexive Kompe- tenzen		soziale, kreative Inter- aktion	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
Ästhetische Dimen- sionen			kreative Handlungs kompetenz						Durchschauen und Beurteilen von rechtlichen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung im gesellschaftlichen Zusammenhang	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung
Handlungs- dimensionen										

\*Gapski 2001, S. 171 erweitert um häufig in der Literatur auftauchende Ansätze nach 1999

Abb. 5 - Medienkompetenz und Medienbildung, (Irion 2015, S. 6)

In seiner Einführung in den Band 141 des Grundschulverbandes (vgl. Peschel/Irion 2016) zeigt Irion die komplexe gegenwärtige Situation auf, in der es kein Allheilmittel für alle Probleme um die Thematik ‚Neue Medien in der Grundschule 2.0‘ gibt: „Zu komplex und zugleich zu bedeutsam ist die Thematik, als dass die Grundschulpädagogik und –didaktik alleine hier die erforderlichen Antworten geben kann.“ (Irion/Peschel 2016, S. 14) und weiter „...Statt einseitiger kritischer, aber auch euphorischer Positionen sind differenziertere Bewertungen anzustreben, die der Verzahnung der gesellschaftlichen Nutzung mit Medienkompetenzen und technologischen Entwicklungen Rechnung tragen.“ (Irion 2016, S. 17)

Die nebenstehende Grafik (Abb.6) soll dieses integrative Modell verdeutlichen, das auf die digitalen Dimensionen fokussiert ist.

„Grundlegend für die Bestimmung einer digitalen Medienbildung ist zunächst einmal die Klärung des Umstandes, wie Medien wirken.“ (Irion 2016, S. 17) Erkenntnisse der Medienwirkungsfor-  
schung können unter den Aspekten:

- Medien wirken auf Kinder;
- Medieneinflüsse werden aktiv verarbeitet;
- Die Wirkung von Medien wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst;
- Das Verhältnis von Medium und Rezipient ist ein Interaktionsverhältnis

betrachtet werden und führen zu folgender Schlussfolgerung:

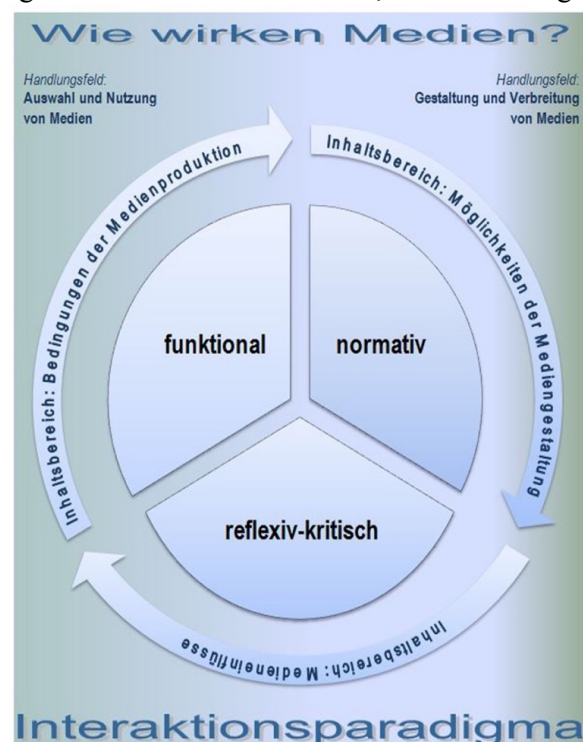


Abb. 6 - Wie wirken Medien - Nach Irion (vgl. Irion 2016, S. 16ff.)





*„Das Interaktionsparadigma schafft die theoretische Grundlage für medienpädagogische Konzepte, die sowohl Schutzmaßnahmen als auch Kompetenzförderungsansätze berücksichtigen müssen. (Irion 2016, S. 20)*

Um entsprechend dieses Interaktionsparadigmas sowohl die Wirkungseffekte, als auch die Verarbeitung durch die Rezipienten zu berücksichtigen, muss Medienpädagogik alle drei medienpädagogischen Grundrichtungen nach Schorb (vgl. Schorb 1998), normative, funktionale und reflexiv-kritische (vgl. Irion 2016, S. 22), in der Grundschule verfolgen.

Der Begriff Medienbildung wird in Abgrenzung zu anderen Konzepten bei Irion als Begriff verstanden, der alle außerinstitutionellen und institutionellen bildungsrelevanten Prozesse beinhaltet, die einen Bezug zu Medien haben. Somit ist bei Irion die Mediensozialisation, der Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen durch Medien, in enger Wechselwirkung zur Medienbildung als eine Lebensform zu sehen, die das individuelle Verhältnis der Menschen zur Medienwelt, zur Gesellschaft und zu sich selbst umfasst.

Dieser Darstellung kann die Systematik von Peschel und Gervé gegenübergestellt werden. (siehe Abb. 7).

Letztere definiert die Begriffe Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienbildung, Mediendidaktik, Medienkompetenz jeweils funktional aus der Perspektive des Sachunterrichts der Grundschule vor dem gesellschaftlichen Hintergrund. Dabei ist der Perspektivrahmen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts, der sowohl national als auch international maßgeblich für die Entwicklung der Bildungspläne ist, ein Referenzrahmen. Der Perspektivrahmen sieht im Aufgabenfeld Medien in der Grundschule vielfältige Aspekte, die sowohl in verschiedenen fachlichen Perspektiven als auch in die perspektivenübergreifenden Themen des Sachunterrichts reichen, aus denen heraus Medien immer wieder thematisiert werden sollten.



Abb. 7 - Mediales Lernen im Sachunterricht (Peschel 2016, S. 38)

### 3.4 Medien in der Lehrerbildung

Um die Medienkompetenz anzubahnen und weiter zu entwickeln sowie die Frage nach Wirkungen digitaler Medien im Unterricht zu beantworten, müssen nach Herzig (2014) zunächst die Faktoren bestimmt werden, die solche Wirkungen beeinflussen (siehe Abb. 9).

Die Ergebnisse der Bertelsmann Studie zeigen, dass die Frage nach den Wirkungen digitaler Medien im Unterricht „nicht isoliert mit Blick auf das technische Medium, sondern nur in systemischen Zusammenhängen sinnvoll zu diskutieren“ (Herzig 2014, S. 22) ist.

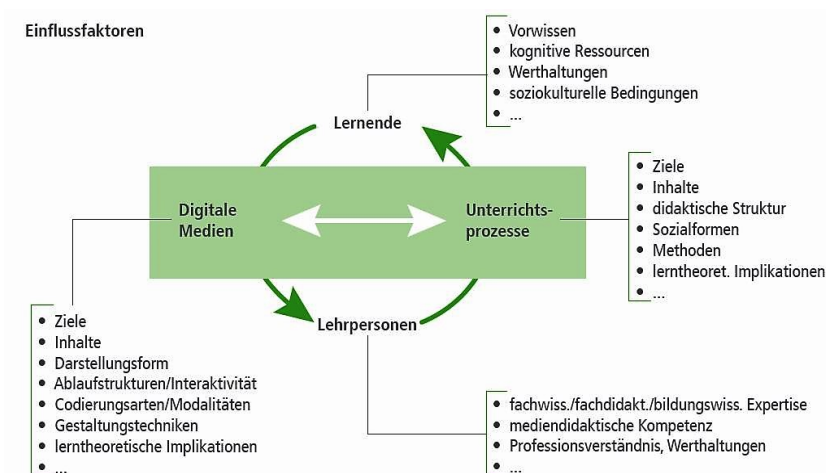


Abb. 8 - Lernen mit Medien (Herzig 2014, S. 10)

*„Es gibt hinreichend empirische Evidenz für spezifische lernförderliche Wirkungen digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen, allerdings lassen sich Aussagen weder im Hinblick auf einzelne Medienangebote noch im Hinblick auf spezifische Schülergruppen noch im Hinblick auf spezifische Fächer oder Fachkulturen pauschalisieren.“ (ebd.)*

Diese vier oben dargestellten Einflussbereiche, die Lernvoraussetzungen der Lernenden, die Lernprozesse, die Lehrperson sowie die digitalen Medien werden im Folgenden kurz dargestellt.

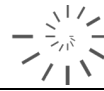
#### 3.4.1 Die Lernvoraussetzungen nach Weidenmann

In seinem Beitrag Lernen mit Medien (vgl. Weidenmann 2006, S. 433ff.) zeigt Weidenmann die psychologischen Voraussetzungen des Lernens, den Zusammenhang zwischen der Effektivität des Lernens und den Merkmalen des Lernalters auf. Dabei wird der Fokus der Medienforschung auf folgende drei Bereiche gelegt:

1. „die psychologische Einstellung des Lernalters zum Medium;
2. Die Fähigkeiten des Lernalters, die Symbolsysteme zu entschlüsseln, die das jeweilige Medium verwendet. Dies wird unter dem Stichwort „literacy“ (bei Bildern „visual literacy“) erforscht;
3. Die Herausarbeitung und Verarbeitung der medial vermittelten Botschaft durch den Lerner.“ (Weidenmann 2006, S. 433.)

Die motivierende Funktion der Medien, besonders der audiovisuellen Medien, wird immer wieder hervorgehoben. Deshalb soll dieser Aspekt während der Videographie weiter verfolgt werden.

Die Entschlüsselung des Symbolsystems ist ein zweiter Bereich der Lernvoraussetzungen. Ebenso wie das Entschlüsseln von gesprochener Sprache und von schriftlichen Texten muss das „Bilder-Lesen“ (ebd., S. 435) erst erlernt werden, die „Visual Literacy“ muss grundgelegt werden: das



geschieht über das Identifizieren einfacher Bilder, über das Erkennen von Perspektiven, die kulturabhängig sind, bis hin zur Entschlüsselung bildlicher Symbole. Bewegte Bilder erfordern teilweise andere, neue visuelle Fähigkeiten, oft wird dadurch die räumliche Wahrnehmung unterstützt. Zu schnelle Bildschnitte in Filmen können andererseits zu Wahrnehmungsdefiziten führen. Für den Unterricht bedeutet dies gezielte Entschlüsselungsaufgaben anzubieten, insbesondere mit Blick auf die Theorie der dualen Kodierung sollten auch duale Enkodierungshilfen und Dekodierungshilfen angeboten werden. Diese wären Text-Bild und Bild-Text Zuordnungen. Unter den Stichworten analog und digital sowie gehirngerechtes Lernen zeigt Birkenbihl Möglichkeiten, wie diese doppelte Kodierung gelingen kann (vgl. Birkenbihl 2013).

Voraussetzung einer effektiven Mediennutzung ist die Verarbeitungstiefe, denn eine Information wird umso besser behalten,

- *je mehr der kognitive Apparat des Lesers damit macht,*
- *mit je mehr kognitiven Strukturen die Information in Kontakt kommt,*
- *je mehr und je unterschiedliche Operationen mit ihr ausgeführt werden.*“ (Weidenmann 2006, S. 438)

Für Videographie bedeutet dies, die Forderung nach handlungsorientierter Auseinandersetzung mit den Aufnahmen, anstelle von passivem Konsum, vielseitige Vernetzung der Lerninhalte durch herausfordernde Aufgabenstellungen, Transfer und Anwendungsaufgaben anstelle von einseitigen schematischen, mechanischen Übungen, Aufgaben, die diese unterschiedlichen Operationen herausfordern, sowohl reproduzierend, als auch reorganisierend und als Höchstform auch problemlösend und kreativ. Um diese Forderungen zu erfüllen, muss die Videographie dementsprechend kompetenzorientiert geplant werden.

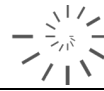
Die von Herzig (2014) dargestellten weiteren Lernvoraussetzungen, vor allem Werthaltungen und soziokulturelle Bedingungen, werden sowohl implizit, als auch explizit die Arbeit mit Videographie beeinflussen.

### 3.4.2 Das Handlungsfeld Unterricht – Medien im Fokus des Professionalisierungsprozesses

Tulodziecki, Herzig und Blömeke formulieren wichtige didaktische Anforderungen an den Unterricht mit Medien:

1. Ausgangspunkt des Unterrichts sollte immer eine für die Lernenden bedeutsame Aufgabe sein, die deren Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktiviert und ihnen die Notwendigkeit, etwas Neues zu lernen um die Aufgabe lösen zu können, bewusst macht.
2. Im Unterricht sollen die Lernenden ihren Kompetenzen entsprechend an der Planung des Unterrichts beteiligt werden. Die Lehrkraft soll die Lernenden sowohl bei der Zielsetzung des Vorhabens, bei der Fragestellung als auch bei der Durchführung in die Planung mit einbeziehen.
3. In einer handlungsorientierten Auseinandersetzung mit einem Inhalt sollen die Lernenden aktiv und in kooperativen Lernformen ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen – ihre Kompetenzen – erweitern, ausdifferenzieren und eventuell auch korrigieren. Auf Differenzierung ist zu achten.





4. Die Lernenden sollen erworbenes Wissen und Können sowie veränderte Einstellungen erproben und bei anderen bedeutsamen Aufgaben anwenden.
5. Im Unterricht sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre Ergebnisse und ihre Lösungen zu vergleichen, zu diskutieren, anzuwenden und zu systematisieren und die Vorgehensweisen zu reflektieren und weiterzuführen

(vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2009, S. 112ff. in Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 120)

Die Kultusministerkonferenz hat im Mai 2016 ein Strategiekonzept veröffentlicht, in dem sie speziell die digitalen Medien, d.h. die Digitalisierung, als nationale Aufgabe postuliert (vgl. KMK 2016). Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ zielt dabei auf die positiven Perspektiven der Digitalisierung im Bildungsbereich ab und zwar nicht nur in der hochschulischen Bildung, sondern entlang der gesamten Bildungskette. Diese Chancen sollen bestmöglich genutzt und gleichzeitig ihre Risiken und Gefahren kritisch reflektiert und bewertet werden. *„Dies erfordert Lernangebote, die phasenübergreifend und individuell zugänglich sein sollten. Blended-Learning-Angebote, landeseinheitliche und in der jeweiligen Landesverantwortung administrierte Online-Plattformen, auf den individuellen Bedarf abgestimmte oder anwendbare digitale Angebote (wie derzeit z. B. Massive Open Online Courses/MOOCs und Tutorials) sind Formate, die diesem Anspruch gerecht werden können.“* (KMK 2016, S. 17) Grundschule darf in diesem Prozess nicht ausgeklammert werden.

Videographie, als mögliches Beispiel für den Einsatz von zeitgemäßen Medien und Techniken, kann somit genutzt werden zum Lernen am Modell, zum problemorientierten Lernen, zur Selbstreflexion und zur Planung, Gestaltung und zur Optimierung situierter Lerngelegenheiten.

## 4 Videoanalyse

*„Der Einsatz digitaler Medien muss sich am Nutzen für die Studierenden und die Lehrenden messen lassen und einen Mehrwert für die Lehre darstellen. Die Hochschulen sind in ihrem Bemühen zu unterstützen, die Digitalisierung in der Lehre als Aspekt der Profilbildung und Bestandteil übergreifender Forschungs- und Lehrstrategien voranzutreiben.“* (KMK 2016, S. 13)

Obzwar bereits in den Standards der KMK von 2004 verankert, verändert sich die Praxis der Mediennutzung im schulischen Kontext nur zögerlich. In diesem Abschnitt werden Hintergründe und Theorien zum Thema Videoanalyse erarbeitet, mit deren Hilfe der Bezug zur Professionalisierung im Lehrerberuf hergestellt und das Konzept für das Projekt ProMedia Primar 3P erarbeitet und begründet werden soll. Dafür soll zunächst der Prozess der Videoanalyse in fünf Stufen aufgeteilt werden. Die einzelnen Stufen werden in Abbildung 9 benannt und im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausführlich erklärt. Diese theoretischen Hintergrundinformationen sind notwendig, da sich Videoaufnahmen von Unterricht durch eine komplexe Kombination von Text, Bild und Ton charakterisieren (vgl. Kuhn 2007, S. 1), welche ihre Wirkungen durch ein rein intuitives Arbeiten nicht voll entfalten können.



Zu Beginn ist es notwendig, eine Abgrenzung der Begriffe Videoanalyse, Videographie, Videoaufzeichnungen, Eigenvideos und Fremdvideos, sowie eine Unterscheidung von Videos und Filmen vorzunehmen.

Oftmals werden die Begriffe Film und Video gleichbedeutend verwendet, hier ist jedoch eine Unterscheidung notwendig. Aus technischer Sicht wurde früher der Begriff Film ausschließlich für Aufnahmen verwendet, die auf einen echten Film aufgenommen wurden. Heute, im Zeitalter digitaler Videokameras, sind Aufnahmen auf Filmen sehr selten geworden. Wird heute von

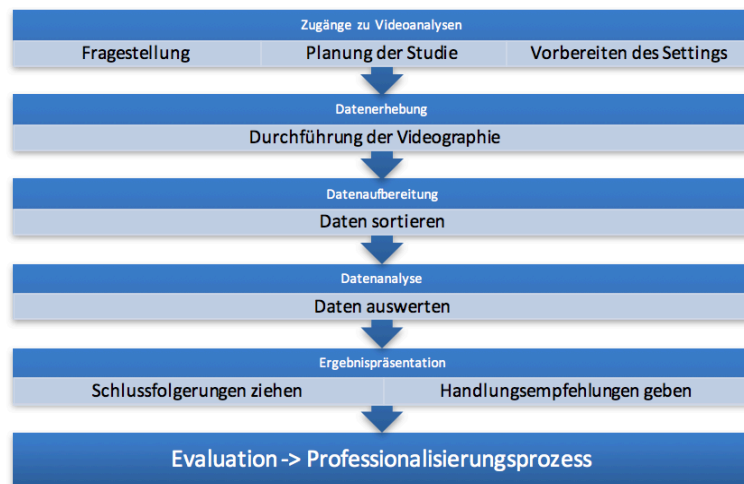


Abb. 9 - Ablaufschema einer Videoanalyse

Film oder Videos gesprochen, sind damit folgende Konventionen gemeint: als Film gelten alle Aufzeichnungen, die einem Drehbuch folgen, Videos hingegen folgen in der Regel keinem Drehbuch (vgl. Reichertz/Englert 2011, S. 17).

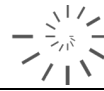
Grundsätzlich kann der Begriff Videoanalyse als Überbegriff für alle videobasierten Untersuchungen angesehen werden, die aus begleitenden Erhebungen zusätzliche Merkmale, Aspekte und Informationen mit einbeziehen (vgl. Jehle/Schluß 2013, S. 22). Videoanalysen können in Video Surveys und videobasierten Unterrichtsforschungen unterteilt werden (vgl. Riegel 2013, S. 12). Während Video Survey den „Einsatz von Videografie zur systematischen und quantifizierenden Erfassung von Unterricht“ (ebd.) meint, steht der Begriff videobasierte Unterrichtsforschung für die Analyse und Einbettung von videographierten Daten in theoretische Modelle (vgl. ebd.).

Videoaufzeichnung hingegen ist ein allgemein verwendeter Begriff, denn damit können die verschiedensten Datenarten gemeint sein. Deshalb ist stets die Nachfrage erforderlich, wie die Aufnahmen zustande gekommen sind und welche Datensorten erhoben wurden (vgl. Schnettler/Knoblach 2009, S. 277).

	<b>Filmanalyse</b>	<b>Videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung</b>	<b>Erziehungswissenschaftliche Videographie</b>
<b>Gegenstandsverständnis</b>	Videos als Kommunikationsmedium von Produzent und Rezipient	Video als Basis zur Untersuchung der Interaktion abgebildeter Personen	
<b>Untersuchungsfokus</b>	Wissensgrundlage der Filmproduktion und -rezeption	Merkmalskorrelationen	Interaktionsmuster

Tabelle 2 - Formen der Nutzung von Videos in der Erziehungswissenschaft (Dinkelaker/Herrle, 2009, S. 11)

Tabelle 2 verdeutlicht die unterschiedlichen Akzentuierungen der Filmanalyse, der Videographie in Unterrichtsforschung und Erziehungswissenschaft in Bezug auf das Gegenstandsverständnis und den Untersuchungsfokus.



Unter Eigenvideos versteht man Videos, welche es den aufgenommenen Lehrpersonen ermöglicht, eine Analyse oder Reflexion ihres eigenen Unterricht durchzuführen. Diese Reflexion kann individuell oder auch in Gruppen erfolgen. Im Normalfall werden diese Eigenvideos nicht an externe Personen weitergegeben. Eigenvideos treten gewöhnlicher Weise als Videoaufzeichnungen von Ausbildungsunterricht bzw. eigenem Unterricht auf, doch sind auch Videoaufzeichnungen des Ausbilder-Unterrichts, von Unterrichtssimulationen oder Unterrichtsbesprechungen möglich (vgl. ebd., S. 280ff.). Unter Umständen kann ein Eigenvideo durch die Person freigegeben werden und somit zu einem Fremdvideo werden (vgl. ebd., S. 277). Als Fremdvideos bezeichnet man diejenigen Unterrichtsaufzeichnungen, bei denen fremde Lehrpersonen einen Unterricht aufzeichnen, um dieses Videomaterial anderen Lernenden zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., S. 155).

Betrachtet man die Art verschiedener Videodaten, muss in der Videoanalyse auch zwischen natürlichen und editierten/konstruierten Videodaten unterschieden werden. Während natürliche Videodaten durch das Setting und die Forscher möglichst unbeeinflusst sind, wurden bei editierten Videodaten bereits durch Handlungen wie der Kameraführung, Videoschnitt und Selektion der zu zeigenden Szenen eine Vorauswahl getroffen, die die Interpretation beeinflussen kann (vgl. Schnettler/Knoblach 2009, S. 277). In diesem Fall ist eine solche Arbeit von „inhaltlich kundigen Personen“ (Petko/Reusser 2005, S. 14) durchzuführen, da nur sie entscheiden können, was wichtig oder irrelevant ist (vgl. ebd.).

#### 4.1 Geschichte der Videoanalysen

Seit den 1970er Jahren wird Videographie in der empirischen Unterrichtsforschung eingesetzt (vgl. Riegel 2013, S. 11). Zu dieser Zeit war es technisch noch sehr aufwendig, Videoaufnahmen zu erstellen. Außerdem war es auch sehr kostspielig, weshalb nur wenige Hochschulen und Institutionen eine Finanzierung ermöglichten (vgl. Jehle/Schluß 2013, S.8).

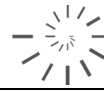
Liest man die Berichte von früher, erkennt man viele Parallelen zu der videographischen Forschung von heute und muss respektvoll anerkennen, welche Leistungen mit der damaligen Technik bereits möglich waren. Beispielsweise sind die Schilderungen Hans-Georg Heuns von der Humboldt Universität in Ost-Berlin erstaunlich aufschlussreich, was die technische Umsetzung betrifft.<sup>1</sup>

Da Videographieren, wie bereits erwähnt, für die meisten akademischen Einrichtungen eine sehr kostspielige Angelegenheit war, wurden viele Projekte in den 80er Jahren reduziert oder ganz eingestellt (vgl. Jehle/Schluß 2013, S. 7).

Dank technologischer Neuerungen, welche auch zu einer erheblichen Steigerung der Qualität von Videoaufnahmen führten, sowie erschwinglicherer Preise für Aufnahmetechnik und vor allem

---

<sup>1</sup> Ein Auszug aus seinem Bericht findet sich im Anhang 1 (13.1)



wegen des öffentlichen Interesses an der Unterrichtsqualität in den Schulen, wurde die videobasierte Unterrichtsforschung in den letzten Jahren wieder neu belebt (vgl. Riegel 2013, S. 11). Auch medienpsychologische und didaktische Erkenntnisse halfen bei der Weiterentwicklung der Einsatzformen von Videoanalysen (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 35).

## 4.2 Zugänge zu Videoanalysen

Heute ist es einfacher geworden Unterrichtssituationen aufzuzeichnen, so dass viele Studien auf Grund verschiedener Forschungsperspektiven und dank Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Erhebungsmethoden sowie der ganzheitlichen Widerspiegelung von Unterricht, dieses Erhebungsinstrument einsetzen. Im folgenden Abschnitt werden Vorteile und Nachteile der Videographie gegeneinander abgewogen und mögliche Zugänge zu dem Thema aufgezeigt.

### 4.2.1 Nutzen der Videoanalysen im Professionalisierungsprozess

Wird Unterricht mit Videotechnik aufgezeichnet, können Merkmale und Ereignisse festgehalten werden, die bei bloßer Beobachtung von Unterricht nicht erfassbar wären (vgl. Knigge u.a. 2013, S. 1). Durch die Möglichkeit der mehrfachen Abspielbarkeit steht man im Vergleich zu realen Beobachtungssituationen nicht unter Handlungsdruck (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 36). Videodaten sind detaillierter und vollständiger als die konventionelle Unterrichtsbeobachtung (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 275). Außerdem ist es möglich, durch die Wiederholung der Analysen unterschiedliche Aspekte von verschiedenen Experten untersuchen zu lassen und differenzierte Fragen zu beantworten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 16).

Mit Videoaufzeichnungen können Aspekte analysiert werden, die andere Erhebungsmethoden nicht erfassen können (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 275). Zum Beispiel können Videodaten, durch die Möglichkeit Hörbares und Sichtbares zu speichern, tiefere Einblicke in das Interaktionsgeschehen im Unterricht geben (vgl. Dinkelaker/Herrle, 2009, S. 15).

### 4.2.2 Grenzen von Videoanalysen

Offensichtlich ist aber auch, dass sich – wegen der Komplexität dieser Videodaten – neben oder sogar durch diese Vorteile auch Nachteile ergeben können. Eine breite Spanne der Wahrnehmung und somit der untersuchbaren Fragestellungen kommt beim Umgang mit Videodaten auf die Beteiligten zu.

Auch der Aspekt der ganzheitlichen Widerspiegelung von Unterricht, der angesprochen wurde, kann kritisch gesehen werden, bilden doch Videodaten nur „*Transformationen lebensweltlicher Situationen*“ (ebd., S. 277) ab. Das Video reduziert den dreidimensionalen Raum auf einen zweidimensionalen Bildschirm (vgl. ebd.). Taktile und olfaktorische Elemente sowie Körpergefühl und Raumwahrnehmung bzw. Temperatur können in Videos nicht wiedergegeben werden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 15). Hier müssen weitere Erhebungen, wie beispielsweise Befragungen der Lehrenden bzw. Lernenden Aufschluss geben (vgl. ebd., S. 16).



Weitere Einschränkungen tauchen auf, wenn beabsichtigt wird, Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern zu analysieren. Hier kann es je nach technischer Realisierungen zu Problemen bei der Analyse kommen, da nicht jede Interaktion durch die Kameras oder die Mikrofone erfasst werden kann (vgl. Knigge u.a. 2013, S. 2). Nicht jeder Prozess ist mit Video einfach zu erfassen, dafür sind weitere Methoden der Unterrichtsdokumentation heranzuziehen (vgl. Schluß/Crivellari 2013, S. 184).

*„Ob Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in Gruppenarbeitsphasen tatsächlich selbstständig lernen und wie ihnen dies gelingt, ist nur in diesen Gruppen beobachtbar. Auch die Angemessenheit der Variation von Methoden und Sozialformen, der Erfolg in Phasen der Konsolidierung, der Sicherung und des Übens und letztlich die Passung insbesondere unter Bedingungen der sozialen, sprachlichen, kulturellen und auch leistungsspezifischen Heterogenität ist nur erfassbar, wenn man den einzelnen Schüler im Blick hat.“* (vgl. Knigge u.a. 2013, S. 2f.)

Dies muss jedoch sowohl auf visuellem als auch auditivem Weg erfolgen, da es nicht möglich ist, allein durch die visuelle Beobachtung zu erkennen, womit sich das jeweilige Kind gerade beschäftigt (vgl. Knigge u.a. 2013, S. 3).

#### 4.2.3 Psychologische Grundlagen

Bei der Berücksichtigung psychologischer Aspekte könnte bei der Analyse von Unterrichtsvideos die subjektive Wahrnehmung das Bild verfälschen. *„Die Wahrnehmung als von je individuellen Erfahrungen und Erwartungen geprägter Prozess kann Verzerrungen erfahren.“* (Krammer/Reusser 2005,

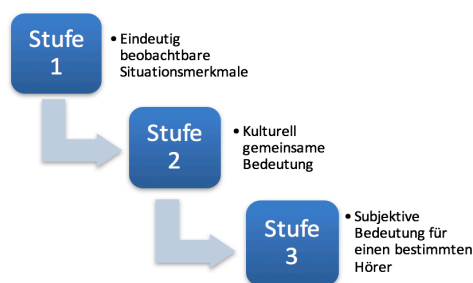


Abb. 10 - Stufen der Situationsinterpretation (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 43)

S. 43) Um diesen Effekten entgegenzuwirken kann man die sogenannten Stufen der Situationsinterpretation anwenden (vgl. ebd.). Diese Stufen sind in Abbildung 10 dargestellt. Beim Durchlaufen der Stufen steigt die Wahrscheinlichkeit einer unterschiedlichen Deutung verschiedener Beobachter, wobei Stufe 3 die subjektive Bedeutung darstellt (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 43). Selbstverständlich sollte bei allen Beurteilungen ein respektvolles Klima gewahrt werden. Es geht

um die Untersuchung des Lehrverhaltens und nicht um die Beurteilung von Lehrpersonen. Dies schließt jedoch nicht den offenen Umgang mit Fehlern anderer aus. Manchmal ist es nicht unbedingt nachteilig andere auf ihrer Fehler aufmerksam zu machen (vgl. Mühlhausen 2011, S. 286). Findet aber kein respektvoller Umgang statt, so könnte das für viele Teilnehmer ein Grund sein, keine weiteren Unterrichtsvideos zu produzieren, beziehungsweise erst gar nicht an einer Videostudie teilzunehmen. Die Einstellungen der Studierenden bezüglich dieses Themas soll auch Gegenstand der Forschung dieser Arbeit sein, da die freiwilligen Lehrpersonen und Studierenden eine *„unabdingbare Voraussetzung für die Arbeit mit authentischen Unterrichtsvideos sind“* (Krammer/Reusser 2005, S. 46) und ohne deren Bereitschaft ein Ausbau und eine Etablierung von Videoanalysen in der Lehrerbildung nicht möglich wäre.



#### 4.2.4 Authentizität von Videoanalysen

Eine Frage, die bei Videoanalysen immer auftauchen wird, ist, ob sich die Teilnehmer authentisch verhalten, wenn sie wissen, dass sie gefilmt werden (vgl. Jehle/Schluß 2013, S. 45). Es sprechen viele Untersuchungen dafür, dass die Gewöhnung an die Aufnahmesituation den Verlust von Authentizität deutlich verringert (vgl. ebd.). Um eine Gewöhnung der Teilnehmer an die Aufnahmesituation zu ermöglichen, könnten z. B. Probeaufnahmen gemacht werden. Des Weiteren ist ein vertrauensvoller und offener Umgang mit allen Teilnehmern sehr wichtig. Auf technischer Seite kann man jedoch mit diversen Vorkehrungen diesem Effekt entgegenwirken<sup>2</sup>. Auch die Frage, ob Lehrende die videographierten Unterrichtsstunden mit besonderer Sorgfalt vorbereiten, knüpft an die Frage der Authentizität an. Bei professionell handelnden Lehrpersonen sollte es selbstverständlich sein, jede Unterrichtsstunde sorgfältig zu planen. *„Dass Unterricht auf ein Ziel hin geplant wird, sollte für ein Unterrichtsverständnis auf der Grundlage didaktischer und methodischer Überlegungen konstitutiv sein.“* (ebd., S. 47) Betrachtet man den Kritikpunkt der nicht authentischen Unterrichtsstunde realistisch, so muss man zugeben, dass es für eine Lehrperson nicht möglich ist von gewohnten Strukturen abzuweichen oder Verhaltensweisen in kurzer Zeit so grundlegend zu ändern, dass der Unterricht nicht mehr als unauthentisch oder inszeniert angesehen werden kann (vgl. Helmke 2010, S. 301). Andererseits hat auch inszenierter Demonstrationsunterricht in der Videographie seine Berechtigung (vgl. Helmke 2015, S. 349), da durch ihn bestimmte Analysemethoden angeleitet trainiert werden können.

#### 4.2.5 Rechtliche Vorgaben

Obligatorisch bei Videoanalysen ist die Überprüfung und Einhaltung aller rechtlichen Bedingungen. Diese richten sich nach den Gesetzen des Landes, in dem die Videoanalyse durchgeführt wird. Unter anderem betrifft das das Einverständnis der gefilmten Personen, die Besitzer/Verantwortlichen der Orte, an denen aufgezeichnet wird (vgl. Petko/Reuser 2005, S. 10), sowie Umgang und Weiterverarbeitung der erhaltenen Daten und Videos (vgl. Petko u.a. 2003, S. 269).

*„Das Filmen zu wissenschaftlichen Zwecken kann grundsätzlich als Eingriff in die Privatsphäre von Menschen gewertet werden, die durch die Europäische Menschenrechtskonvention (Art. 8) geschützt ist.“* (ebd.)

Der erste Schritt sollte sein, sich eine schriftliche Drehgenehmigung bei dem Verantwortlichen der Institution, an der die Videos aufgezeichnet werden (vgl. Petko/Reuser 2005, S. 10), einzuholen. Dies ist im schulischen Bereich meist der/die Rektor\_in der Schule.

In Deutschland dürfen Personen nur mit ihrer ausdrücklichen Genehmigung gefilmt werden, so dass eine Einverständniserklärung von allen Teilnehmer\_innen der Studien einzufordern ist (vgl. ebd.). Insbesondere beim Filmen Minderjähriger muss die erziehungsberechtigte Person diese Erklärung unterzeichnen.

---

<sup>2</sup> Anm.: Im Technik Teil dieses Kapitels wird noch einmal auf diese Effekte eingegangen und Lösungsvorschläge vorgestellt



Da das Videomaterial im Anschluss an die Aufzeichnung meist noch analysiert wird, greifen weitere datenschutzrechtliche Regelungen. Hier sind sensible Personendaten im Spiel, die nicht in die falschen Hände geraten dürfen. In Bezug auf den Datenschutz muss zwischen Aufzeichnung, Speicherung, Analyse und Veröffentlichung unterschieden werden (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 279). Im Vergleich zu anderen anonymen Erhebungsmethoden, ist eine Anonymisierung von beispielsweise Transkriptionen nicht sinnvoll, da eine anonymisierte Transkription ein komplexes Geschehen wie den Unterricht nicht vollständig abbilden kann (vgl. Petko u.a. 2003, S. 269). Zwar ist es technisch möglich Videos im Nachhinein mit Verpixelungstechnik zu anonymisieren, dies ist jedoch, abgesehen von dem Verlust der Aussagekraft (vgl. ebd.), ein so zeitintensives Verfahren, dass es in der Praxis kaum Anwendung finden kann.

Um dieses Problem zu umgehen, sollte in den Einverständniserklärungen genau erklärt werden, *wer* die Daten zu sehen bekommt, *zu welchem Zweck* und für *wie lange* die Daten *wo* gespeichert werden. Durch diese Regelung des Zugangs der Daten ist es möglich, die Rechte aller Teilnehmenden zu wahren.

Empfehlenswert ist auch die ausdrückliche Absicherung auf mehreren Ebenen (vgl. ebd.). Diese Art der gegenseitigen Absicherung bedeutet, dass sowohl die wissenschaftlichen Mitarbeiter eine Erklärung abgeben, die Daten nicht weiterzugeben, als auch die Teilnehmer oder ihre gesetzlichen Vertreter, dass sie mit der Verwendung der persönlichen Daten im Rahmen der Abmachungen einverstanden sind (vgl. ebd.). Dies stellt eine transparente Art dar, die gegenseitiges Vertrauen fördert und die Rechte aller Beteiligten sichert.

Im Falle einer Veröffentlichung bestimmter Daten zur Vorstellung von Ergebnissen oder der Präsentation in Hochschulveranstaltungen wird geraten, dies zusätzlich – mit Nennung aller Bedingungen – zusätzlich zu den Einverständniserklärungen von den Teilnehmenden schriftlich erlauben zu lassen. Bei Veröffentlichungen jeglicher Art sollte ebenso immer darauf geachtet werden, keine nicht unbedingt erforderlichen Daten zu veröffentlichen (vgl. ebd.).

Zentrales Element jeglicher Datenschutzmaßnahmen müssen also die schriftlichen Vereinbarungen und deren strikte Einhaltung sein (vgl. ebd.).

#### 4.2.6 Technische Aspekte von Videoanalysen

Um Videoanalysen sinnvoll durchführen zu können, müssen bei der Planung einige technische Besonderheiten bedacht werden, die in diesem Abschnitt erläutert werden sollen.

Das wichtigste Instrument bei Videoanalysen ist zweifelsfrei die Kamera. Bei der Auswahl der Kameraart ist vor allem die Qualität der Kamera, insbesondere deren Aufnahmequalität ausschlaggebend. Computerunterstützte Videoformate sind bei Videoanalysen besonders von Vorteil, da sie besser gespeichert, verteilt, bearbeitet, analysiert und archiviert werden können. Dadurch ist eine qualitative Analyse der Daten mit spezieller Analysesoftware möglich (vgl. ebd., S. 265).



Die Anzahl der verwendeten Kameras hängt sowohl von der geplanten Forschungsfrage, als auch vom Budget ab. Je mehr Kameras vorhanden sind, desto mehr Details können aufgezeichnet werden, jedoch steigt dadurch der Erhebungsaufwand deutlich.

Empfohlen werden von Dinkelaker und Herrle zwei Kameras, um damit eine Ausgewogenheit zwischen ausreichenden Daten und Erhebungsaufwand einerseits sowie einem noch vertretbaren Budget andererseits zu erhalten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 24f.).

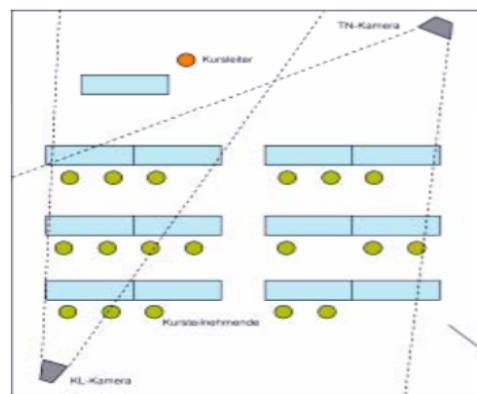


Abb. 11 Beispiel für Kamerapositionen (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 25)

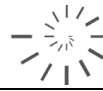
Gewöhnlich stehen die Kameras fest auf einem Stativ, damit die Aufnahmen nicht verwackelt werden (vgl. Petko/Reusser 2005, S. 12). Alternativ dazu besteht auch die Möglichkeit, feste Kameras an die Wände oder die Decke des Raumes zu befestigen. Bei dieser Lösung kann es jedoch zu Einschränkungen der Flexibilität kommen, da die Kameraposition nicht mehr so leicht verändert werden kann. Es gibt auch Kameras für die Deckenmontage, die über eine Steuersoftware ferngesteuert werden können. Von festen Kameras ohne Steuerfunktion ist dringend abzuraten, da ohne aktive Kameraführung wichtige Interaktionen nicht erfasst werden können (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 26).

Bei der technischen Planung ist auch die Berücksichtigung der räumlichen Gegebenheiten wichtig. Dazu gehört auch, die Positionen der Fenster zu berücksichtigen, damit für die Aufzeichnungen gute Lichtverhältnisse vorhanden sind. Optimal ist für den Aufnahmeort eine ausreichend helle und gleichmäßige Beleuchtung, so dass Fenster durch Vorhänge verdunkelt werden können. Auch Umgebungsgeräusche, z. B. eine stark befahrene Straße in der Nähe oder ein Klassenzimmer, das für den Musikunterricht ausgelegt ist, könnten zu Schwierigkeiten führen und sollten bedacht werden.

Oftmals wird bei Videostudien der störende Einfluss der Aufnahmetechnik auf die Unterrichtssituation als negatives Kriterium aufgeführt (vgl. Petko u.a. 2003, S. 270). Dieser Einwand ist berechtigt und eventuelle Störungen müssen bei der Planung der jeweiligen Studien bedacht und Lösungsstrategien zur Vermeidung dieser sogenannten *Invasivität* ausgearbeitet werden (vgl. ebd.).

Ein erster Schritt wäre, das Bedienpersonal der Kameras anzuhalten, so unauffällig und unaufdringlich wie nur möglich zu agieren. Auch der Einsatz fernsteuerbarer Kameras könnte bei der Vermeidung von Invasivität eine gute Lösung sein. Invasivität wird schon bei der Auswahl des Aufnahmeraumes zum Thema. Hier ist es sinnvoll, die Aufnahmen in einer für Lehrpersonen und für Schüler gewohnten Umgebung, z. B. im eigenen Klassenzimmer, durchzuführen (vgl. ebd.). Ob Invasivität in den Augen der Studierenden eine Auswirkung auf das Verhalten haben könnte, wird in dem Forschungsteil dieser Arbeit untersucht.





Da Videodaten nicht immer das komplexe Unterrichtsgeschehen in seiner Gesamtheit dokumentieren können, ist es wichtig, bereits im Voraus Überlegungen bezüglich einer oder mehrerer optimaler Kamerapositionen anzustellen. Dasselbe ist auch bei der Art der Tonaufnahmen zu beachten. Sicherlich wird es ohne größeren Aufwand kaum möglich sein, jede Interaktion durch ein Mikrofon in guter Qualität aufzuzeichnen, ohne dadurch auch den Grad der Invasivität zu erhöhen. Grundsätzlich sollten die Mikrofone so nah wie möglich an der Tonquelle positioniert werden (vgl. Petko/Reusser 2005, S. 11). Dies ist zum Beispiel durch Tisch-, Hänge-, Funk-, Sprecher- oder Richtmikrophone, welche nur Schallquellen auf der Achse des Mikrofons erfassen, möglich.

Bei der Durchführung einer Aufnahmesession ist es von Vorteil, wenn ein Kameraskript im Voraus geplant wird und bei den Aufnahmen eingesetzt wird. Dadurch können Entscheidungen für das Zoomen oder Schwenken der Kameras auf das Beobachtungskonzept abgestimmt werden, um sinnvolle und vor allem keine zufälligen oder unnötigen Szenen zu erhalten, denn *„je nach Wahl des Bildausschnitts geraten bestimmte Aspekte in den Blick und andere werden ausgeblendet.“* (Petko u.a. 2003, S. 271)

Zur Bearbeitung der Aufnahmen verwendet man ein Videoschnittprogramm. Hier gibt es eine große Auswahl, so dass die Entscheidung vom Budget und von den eigenen Präferenzen abhängt. Der Funktionsumfang ist bei Schnittprogrammen im gleichen Preissegment zumeist identisch, wobei auch schon mit günstigeren Programmen gute Ergebnisse erzielt werden können. Um die Synchronisation mehrerer Kameras und der Tonaufnahmen zu vereinfachen, empfiehlt es sich, am Anfang der Aufnahme mittels einer Klappe ein optisches und akustisches Signal zu geben, damit der gemeinsame Beginn festgelegt werden kann (vgl. Petko/Reusser 2005, S. 12).

Zur Datensicherung empfiehlt es sich, mehrere Festplatten zu verwenden und Sicherheitskopien zu erstellen. Dabei sollte man jedoch ein geeignetes Datenschutzkonzept erstellt haben, das eindeutig festlegt, wo die Daten gespeichert sind/gespeichert werden dürfen, wer darauf Zugriff hat und wie lange die Daten gespeichert bleiben.

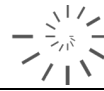
Eine technische Unterweisung der Beteiligten ist obligatorisch. Das Aufzeichnen und Speichern bzw. Verarbeiten der Videodateien sollte vorher geübt und auch mögliche Ausfallszenarien durchgespielt werden (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 279).

#### 4.2.7 Umsetzungsmöglichkeiten

Im Bereich der Videographie gibt es verschiedene Ansätze wie Unterricht beobachtet werden kann. Mühlhausen erläutert drei davon, deren Nutzen als sinnvoll und logisch erscheint.

1. Einmaliges Beobachten ohne spezifischen Beobachtungsauftrag
2. Gezieltes Beobachten mit expliziten Aufträgen
3. Beobachten in mehreren Durchgängen (vgl. Mühlhausen 2011, S. 240ff.)

Die gewählte Methode ist abhängig von der Intention der Forscher und der zu beobachtenden



Kriterien. Auch der Faktor Zeit sowie die Vorbereitung und die Erfahrungen der beteiligten Personen können Kriterien bei der Wahl eines dieser Ansätze sein.

### 4.3 Forschungsmethodik im Bereich der Videoanalysen

Eine explizite Forschungsmethode ist sowohl von den jeweiligen Gegebenheiten des Projektes als auch der Forschungsfrage abhängig. Aus diesem Grund kann nicht ein allgemeingültiges Vorgehen empfohlen werden. Hier werden einige der grundlegenden Schritte ansatzweise vorgestellt, die typisch bei Videoanalysen sind und die als sinnvoll erachtet werden können.

#### 4.3.1 Forschungsfragen

*„Was man an Daten sammelt oder erschafft, hängt nun von der Fragestellung und den daraus resultierenden Relevanzen ab. Deshalb muss man als erstes seine Fragestellung offen legen – und das möglichst präzise und konkret. Wer keine Frage hat, findet nichts. Und wer seine Frage nicht offen legt, der täuscht bestenfalls nur sich selbst.“ (Reichert/Englert 2010, S. 27)*

Bei der Betrachtung der Möglichkeiten bzw. der Grenzen von Videographie spielen viele Faktoren eine Rolle, wodurch sich auch viele mögliche Fragestellungen, die im Rahmen einer Videoanalyse untersucht werden, ergeben könnten. Hier gibt es jedoch im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden den großen Vorteil, dass es bei Videoanalysen möglich ist, die Fragestellung vor oder nach den Aufzeichnungen zu erarbeiten. Kuhn stellt dazu fest:

*„Es lassen sich zwei komplementäre Strategien unterscheiden: - zum einen hilft eine begrenzte Beobachtung von vorab definierten Problemstellungen, um in der Hyperkomplexität von Unterricht (oder seiner Langatmigkeit) überhaupt etwas fachdidaktisch Relevantes zu „sehen“; traditionell stehen Fragen am Beginn von Wissenschaft und Forschung; - zum zweiten kann begründet erwartet werden, dass „die Praxis“ ihre Fragen selbst liefert, konkret: dass jede Unterrichtsstunde soviel fachdidaktisches Material bereithält, das[s] es lohnenswert erscheint, sich analysierend und deutend darauf einzulassen.“ (Kuhn 2007, S. 2)*

Ebenso formuliert Irion: *„Durch die Vielschichtigkeit der Videodaten können Phänomene und Aspekte auch dann gezielt analysiert werden, wenn diese erst im Verlauf der Studie als relevant bewertet werden.“ (Irion 2010, S. 152)* Diese Betrachtungsweise ist flexibel und lässt den Forschenden einen breiten Handlungsspielraum hinsichtlich ihrer Intentionen. Es ist jedoch besonders wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, ob die gewählte Fragestellung überhaupt mit Videographie beantwortet werden kann, ob die erhobenen Daten für die Beantwortung der Fragestellung überhaupt notwendig bzw. ausreichend oder ob weitere Erhebungsmethoden angewandt werden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 16).

#### 4.3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung beinhaltet alle Vorgänge, welche mit der Erzeugung von Daten – im Falle der Videographie der Aufzeichnung der Daten - zusammenhängt. Soziale Interaktionen und der Umgang mit den Erhebungsinstrumenten sind weitere Bestandteile der Datenerhebung, die sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 22).



Im Vorfeld der Erhebungen sollte man Planungen über den Erhebungsfokus anstellen. Dies bedeutet, sich über die Anzahl der eingesetzten Kameras, die Kamerapositionen und die eventuell beabsichtigten Kameraeinstellungen und Kamerafahrten Gedanken zu machen (vgl. ebd., S.24) sowie dies gegebenenfalls in einem Kameraskript festzuhalten. Das Schwenken der Kamera und auch das Zoomen können wichtige Details sichtbar machen oder Interaktionen, welche sich aus dem Blickfeld der Kamera bewegen, festhalten. Dinkelaker und Herrle empfehlen auch einen 360° Schwenk zu Beginn der Aufnahme, um dadurch dem Betrachter ein genaues Bild der Räumlichkeiten zu vermitteln (vgl. ebd., S. 26).

Um möglichst viele Aspekte des Unterrichts untersuchen zu können, empfehlen Petko/Waldis/Paul/Reuser, verschiedene Erhebungsinstrumente wie beispielsweise Lehrer-, oder Schülerbefragungen, Unterrichtsmaterialien oder Arbeitsblätter miteinander zu verknüpfen, um dadurch eine mehrperspektivische Analyse zu betreiben. Mühlhausen nennt dieses Verfahren „multimediale Unterrichtsdokumente“ (Mühlhausen 2011, S. 151).<sup>3</sup> Dabei ist es möglich, sowohl die Lehrer- als auch die Schülerperspektive aufzugreifen, was vor allem bei der späteren Interpretation der Daten bezüglich der verschiedenen Perspektiven sinnvoll sein kann (vgl. Petko u.a. 2003, S. 278).

#### 4.3.3 Datenaufbereitung:

*„Die Prozesse der Datenaufbereitung umfassen die sorgsame Dokumentation jedes Datenelements und jeder Datenebene, die Kontrolle des Rücklaufes und die Archivierung.“* (Petko u.a. 2003, S. 271)

Die Datenaufbereitung, die Katalogisierung und eventuell auch die Digitalisierung der Videoaufzeichnungen sind die ersten Schritte nach dem Durchführen der Unterrichtsaufzeichnung (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 280). Sind die Aufnahmen erstellt, so erfolgt als nächstes die

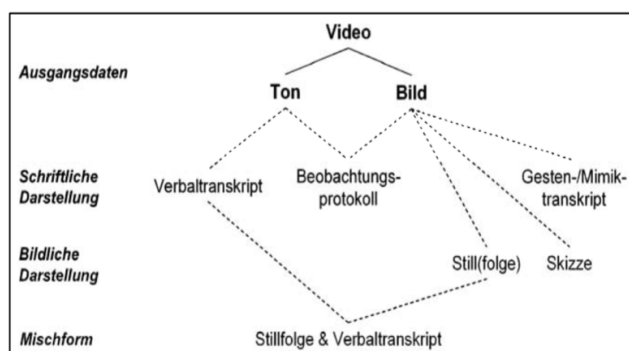


Abb. 12 - Repräsentationsformen von Videodaten (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 32)

Durchsicht der Videos und die Klassifizierung in Kategorien je nach gewähltem Schwerpunkt. An diese erste Analyse können sich weitere Feinanalysen anschließen (vgl. ebd.). In der Regel werden die Videoaufzeichnungen verschriftlicht und in die für die Auswertung zentralen Kategorien eingeordnet. Diese Transkription bietet die Möglichkeit für eine „analytische Verlang-

*samung des Geschehens bei gleichzeitiger Beibehaltung der Linearität der Ereignisse.“* (Petko u.a. 2003, S. 271) Der Vorteil dieser doch recht zeitintensiven Arbeit ist, dass Videotranskripte die Orientierung im Material erleichtern und bei der Interpretation helfen (vgl. Hampl 2010, S. 55).

Eine Übersicht über mögliche Transkriptionsformen wird in Abbildung 12 aufgezeigt.

Beim Transkribieren darf man nicht den Anspruch haben, alle aufgenommenen Aspekte abzubilden, denn dies ist auf Grund der Fülle der Daten nicht möglich. Die Auswahl und Reduktion der

<sup>3</sup> Ein Beispiel dafür sind die Hannoveraner Unterrichtsbilder, die im Anhang 2 (13.2) vorgestellt werden



Informationen sollte deswegen eng auf die Forschungsfrage und die anschließende Analyse der Daten bezogen sein (vgl. Petko u.a. 2003, S. 271), so dass auf dieses Ziel hin besonders fokussiert gearbeitet werden kann.

Zur Datenaufbereitung gehört auch die Auswahl der zu analysierenden Ausschnitte des Videomaterials. Diese Auswahl hängt direkt mit der Forschungsfrage und den zu untersuchenden Merkmalen zusammen, denn hierbei ist nicht nur der Zeitpunkt der Szene wichtig, sondern auch die passende Kameraperspektive (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 32).

Erfahrungswerte zeigen, dass bei der Datenaufbereitung sowohl wiederholtes Anschauen der Szenen, als auch verlangsamtes Abspielen zu einem Gewinn an Erkenntnissen führen kann. Um sich andererseits einen Überblick zu verschaffen, bietet sich die Beschleunigung der Abspielgeschwindigkeit an (vgl. ebd., S.33).

Repräsentationsform	Charakteristikum	Vorteil	Nachteil
<i>Video in Echtzeit</i>	Bild und Ton im tatsächlichen Verlauf	größte Entsprechung zum untersuchten Geschehen	stetiges zeitliches Voranschreiten
<i>Video verlangsamt</i>	Bild und Ton in geringerem Tempo	höhere Detailschärfe der Beobachtung	stetiges zeitliches Voranschreiten
<i>Video beschleunigt</i>	Bild in hoher Geschwindigkeit	Fokussierung auf langsam verlaufende Veränderungen	stetiges zeitliches Voranschreiten
<i>Verschriftlichung</i>	Bild und/oder Ton verbalisiert	Leser bestimmt Tempo, etablierte Analyseverfahren einsetzbar	reduziert Geschehen auf sprachlich Darstellbares
<i>Bildliche Darstellung</i>	Bild fixiert oder in Skizze transformiert	Betrachter bestimmt Tempo, Bilddimension bleibt unmittelbar beobachtbar	auditive Aspekte und Prozessdimension des Geschehens werden ausgeblendet

Tabelle 3 - Zugriffs- und Aufbereitungsformen von Videodaten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 40)

Videotechnisch sind in diesem Schritt noch eine Vielzahl von Stilmitteln oder Arbeitstechniken möglich: z. B. kann man mehrere Perspektiven synchronisieren und zu einem Gesamtvideo zusammensetzen, verschiedene Szenen zusammenschneiden und weiterführende Informationen wie Untertitel, Unterrichtsmaterialien sowie unterstützende Grafiken nachträglich einfügen (vgl. ebd., S.

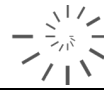
34). Laut Dinkelaker und Herrle wurde bisher auf diesem Gebiet zu wenig geforscht, um Erkenntnisse dazu zu veröffentlichen. Hier ist ein guter Ansatzpunkt, diese Methoden im Rahmen des vorliegenden Projektes zu erproben und zu erforschen.

Eine Übersicht über die Zugriffs- und Aufbereitungsformen von Videodaten ist in Tabelle 3 zusammengefasst.

#### 4.3.4 Datenanalyse:

*„Im Rahmen des Analyseprozesses werden die erhobenen videographischen Daten interpretiert. Je nachdem, welche Aspekte der Interaktion untersucht und welche Fragen dabei beantwortet werden sollen, kann daher das Vorgehen sehr unterschiedlich ausfallen.“  
(Dinkelaker/Herrle 2009, S. 41)*

Interaktionen im Unterricht sind so vielfältig, dass es in einer Analyse der Videodaten unmöglich ist, alle wahrnehmbaren Phänomene zu erkennen und zu analysieren (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 42). Da eine Methode alleine nicht ausreicht, verschiedene Aspekte ganzheitlich zu erfassen, ist hierfür eine Methodenkombination, die sogenannte Triangulation (vgl. Corsten 2010,



S. 19), notwendig. Im Folgenden werden einige dieser Methoden erwähnt, sie können jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter erläutert werden.

Dinkelaker und Herrle beschreiben vier Analyseverfahren, die es möglich machen, Interaktionen aus verschiedenen Blickwinkeln, die die unterschiedlichsten Anforderungen abdecken können (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 52), zu betrachten. Diese sind die:

1. Segmentierungsanalyse	2. Konfigurationsanalyse	3. Sequenzanalyse	4. Konstellationsanalyse
--------------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------

Das Erstellen eines Kodiersystems ist eine weitere zielführende Analysemöglichkeit. Bei dieser Methode „werden Aussagen in Kategorien strukturiert und diese Kategorien werden dem Vorkommen der Ereignisse in den Daten zugeordnet.“ (Irion 2010, S. 144) Um die erhaltenen Daten analysieren zu können, muss in einem ersten Schritt ein solches Kodiersystem erarbeitet werden (vgl. Petko u.a. 2003, S. 272). Hier gibt es mehrere Möglichkeiten, die sowohl von der Forschungsart – qualitativ oder quantitativ – abhängt, aber auch durch die Forschungsfragen bestimmt werden. Möglichkeiten zur Kodierung sind:

- Hoch-inferente Beurteilungen (vgl. ebd., S. 276) – Interpretation von Handlungen
- Niedrig-inferente Kodierungen (vgl. ebd., S. 275) – möglichst objektiv, direkt beobachtbare Aspekte, Überprüfen von vorher festgelegten Kriterien

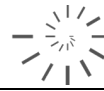
Das Anwenden niedrig-inferenzierender Kodierungen beinhaltet die Unterscheidung verschiedener Ereignisse in Bezug auf abzufragende Variablen. Im Gegensatz dazu wird beim Anwenden hoch-inferenzierender Beurteilungen ein Ratingsystem einbezogen, welches einen Messwert für die Einschätzung des Unterrichts darstellt (vgl. Riegel 2013, S. 17). Die Kategorisierung sollte, um die Objektivität zu erhalten und um den wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen, von mehreren unabhängigen Personen durchgeführt werden (vgl. Irion 2010, S. 140). Stehen mehrere Datenquellen zur Verfügung, ist es aufschlussreich eine hypermediale Datenanalyse durchzuführen. Hier werden die Videodaten und die ergänzenden Daten, wie z.B. Transkripte, Fotos oder Schaubilder gemeinsam kodiert. Diese Kodierungsart wird Hypercoding genannt (vgl. ebd., S. 144) und ermöglicht es, verschiedene Analyseverfahren zu kombinieren (vgl. ebd., S. 157).

#### 4.3.5 Ergebnispräsentation

Die multimediale Besonderheit von Videos lässt sich auch bei der Ergebnispräsentation wiederfinden. Die Ergebnisse können beispielsweise anhand von Auszügen aus dem aufgenommenen Videomaterial präsentiert werden, was einerseits eine sehr innovative Art der Ergebnispräsentation ist, andererseits auch das Nachvollziehen der Unterrichtsvorgänge durch fremde Personen erleichtern kann (vgl. Schnettler/Knoblauch 2009, S. 283).

### 4.4 Videoanalysen als Hilfsmittel zur Professionalisierung

„Niemand ist in der Lage, Unterricht so zu sehen und nachher so wiederzugeben, wie er „wirklich“ war.“ (Mühlhausen 2011, S. 235) Durch Videographie erhalten Studierende jedoch die



Möglichkeit ihre Beobachtungsfähigkeit zu trainieren und ihren eigenen Unterricht zu reflektieren (vgl. ebd.). Dies sind Fähigkeiten, die in der aktuellen Lehrerbildung oft nicht genügend gefördert werden, jedoch wesentlicher Teil der Standards für Lehrerbildung der KMK sind und unter der Kompetenzbeschreibung: „Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“ (KMK 2004, S. 3) als Kernaufgabe an erster Stelle genannt wird (vgl. ebd., S. 261). Durch häufige, differenzierte Beobachtungsübungen in frühen Ausbildungsphasen des Studiums erkennen die Studierenden schnell die Besonderheiten und möglichen Tücken von Unterrichtsbeobachtung (vgl. ebd., S. 259).

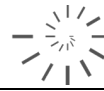
Videoaufzeichnungen von selbst gehaltenen Unterrichtsstunden können für Studierende sehr attraktiv sein, da diese Videos helfen, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Es werden Einsichten in die Zusammenhänge von Lehren und Lernen vermittelt und Fähigkeiten wie tiefgreifendes Beobachten, Analysieren und Reflektieren, welche angehende Lehrer erst erlernen müssen, können entwickelt werden (vgl. Brouwer/Robijns 2013, S. 303). *„Ziel des Einsatzes von Videos ist nicht nur die Erweiterung didaktischen Wissens und Könnens, sondern die Studierenden oder Lehrpersonen sollen auch zum konstruktiven Reflektieren und Austausch über Unterricht befähigt werden durch den Aufbau entsprechenden Wissens.“* (Krammer/Reusser 2005, S. 42) Bisher gibt es jedoch nahezu keine Forschungsergebnisse über die Wirkung von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung. Lediglich in wenigen Studien wird *„von einem Potenzial vielfältiger Nutzungsmöglichkeiten ausgegangen, das[s] es noch zu erschließen gilt.“* (Jehle/Schluß 2013, S. 34)

Im Vergleich zu gängigen Erhebungsmethoden, wie Fragebögen, Interviews und unmittelbare Unterrichtsbeobachtung kann Videoanalyse deutliche Vorteile bringen: z. B. muss die Fragestellung und die Kategorisierung der abzuprüfenden Items nicht unbedingt vor der Erhebung geschehen. Verbindet man die genannten Verfahren sinnvoll miteinander, lässt sich die Komplexität von Unterrichtsprozessen besser darstellen (vgl. ebd.).

*„Für die Studierenden ist per Video dokumentierter Unterricht notwendig immer „fremder Unterricht“, man könnte sagen: sogar wenn sie selbst als Lehrer/in agieren. Mit dem Blick von außen, der veränderten Stimme usw. baut sich Distanz auf. Das verfremdende Dokument bietet als Gesprächsanlass die Möglichkeit, eigene Vorstellungen von „gelingendem Unterricht“ zu formulieren.“* (Kuhn 2007, S. 1)

Auch dem Thema Selbstreflexion der Professionalisierung wird Videographie gerecht, da durch diese Methode die eigene Unterrichtspraxis durchleuchtet, hinterfragt und diskutiert werden kann (vgl. Petko u.a. 2003, S. 265). *„Videoreflexionen setzen am Punkt der Selbst- und Fremdwahrnehmung an und können Lehrenden aus unterschiedlichen Perspektiven neue Einsichten in das eigene Lehrverhalten ermöglichen und für weitere Entwicklungsperspektiven genutzt werden.“* (Rothe 2013, S. 133)

Durch die Verwendung von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung werden die Studierenden direkt in den Auswertungsprozess einbezogen, was zum Ziel führt, die Reflexionsfähigkeit zu verbessern und als Anregung zur Verbesserung des eigenen Unterrichts dienen kann (vgl. Petko u.a. 2003, S. 278). Beim Beobachten der eigenen Videos, aber auch durch das Beobachten von



Videos anderer Lehrpersonen vollzieht sich ein Perspektivenwechsel wodurch das eigene Handeln genauer wahrgenommen werden kann (vgl. Rothe 2013, S. 130). Es ist aber nicht ausreichend, den Lernenden nur Videos, quasi als Beispiele für guten oder schlechten Unterricht, vorzuführen. Ohne den entscheidenden Schritt der Reflexion und Analyse der Videos, können zwar indifferente Handlungsmuster übernommen, jedoch keine Professionalisierung erreicht werden (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 40).

*„Videodaten bilden einen Kristallisationspunkt der fachdidaktischen Verständigung über Unterrichtsprozesse und bauen eine Brücke über die Kluft zwischen didaktischer Theorie und Praxis. Aus wissenschaftlicher Sicht bietet sich in derartigen Projekten die Gelegenheit zur empirischen Untersuchung der Entwicklung professionellen Wissens und professioneller Handlungsstrategien.“* (Petko u.a. 2003, S. 278f.)

Man darf dennoch nicht erwarten, dass Unterrichtsvideos Selbstläufer im Professionalisierungsprozess sind. *„Ihr Einsatz bedarf einer funktionalen Einbettung und Verankerung in die inhaltlichen Ausbildungsangebote, einer sorgfältigen Gestaltung des Lernsettings mit Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch über die Unterrichtsvideos und einer kompetenten Anleitung und Begleitung der Arbeit mit den Videos.“* (Krammer/Reusser 2005, S. 42)

Andere mögliche Forschungsfelder bezüglich Professionalisierung mit Hilfe der Videoanalyse wären die Untersuchung der Strukturen des Unterrichts, wie z. B. Stundenverlauf, Unterrichtsaktivitäten, Gelenkstellen. Eine Auswahl verschiedener Aktivitäten der Lernenden beim Analysieren von Videos bieten Petko und Reusser an:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>„Beschreiben und Strukturieren des gezeigten Handlungsverlaufes</i></li> <li>• <i>Suchen bestimmter relevanter Aspekte im Video</i></li> <li>• <i>Theoretisches Einordnen aus verschiedenen Perspektiven</i></li> <li>• <i>Beurteilen des Videos anhand unterschiedlicher Kriterien</i></li> <li>• <i>Vergleichen von zwei oder mehr Videos</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vergleichen von Video und eigener Praxis</i></li> <li>• <i>Entwickeln von alternativen Handlungsstrategien</i></li> <li>• <i>Einschätzen des Einflusses von bekannten bzw. unbekannten Kontextbedingungen</i></li> <li>• <i>Eigenes Durchführen der gezeigten Handlung und spätere Reflexion“</i> (Petko/Reusser 2005, S. 17)</li> </ul> |
|--|--|

Durch Variation der Reihenfolge dieser Handlungsbeispiele können sowohl explorierende, als auch theoriegeleitete prüfende Lernaktivitäten gestaltet werden (vgl. Petko/Reusser 2005, S. 17). Eine solche Planung obliegt den Dozentinnen und Dozenten, die dadurch ermöglichen, dass die Arbeit mit Videos *„konstruktiv und thematisch auf das Lehrerhandeln bzw. das dadurch initiierte Lernen der Schülerinnen und Schüler fokussiert bleibt“* (Krammer/Reusser 2005, S. 44) mit dem expliziten Ziel, den Professionalisierungsprozess der Studierenden zu fördern.

Zum Prozess der Professionalisierung gehört auch das Erlernen von Analysemethoden und -strategien (vgl. Brouwer/Robijns 2013, S. 315), daher ist es unumgänglich, dass die Lehrenden der Hochschule den Studierenden sowohl Beobachtungshilfen zur Verfügung stellen, die die



Aufmerksamkeit auf das Lehrerverhalten lenken, als auch die Anwendung dieser Beobachtungshilfen mit den Studierenden üben (vgl. ebd., S. 316). Jedoch auch hier wäre ein Kritikpunkt, dass es möglicherweise kontraproduktiv für die Entwicklung der Fähigkeit der selbstständigen Reflexion sein kann, wenn die Auseinandersetzung mit dem Unterricht *nur* durch Anleitung des Dozenten oder Mentors erfolgt (vgl. Mühlhausen 2011, S. 262).

Bezieht man die allgemeinen Überlegungen zur Medienbildung – die Medienwirkung, die aktive Verarbeitung, die Abhängigkeit von unterschiedlichen Faktoren bei der Entstehung und Rezeption und das Interaktionsverhältnis (vgl. Irion 2016) – in die Diskussion um das medienpädagogische Konzept ‚Videoanalyse‘ mit ein, ist der Kompetenzförderansatz sicherlich ausschlaggebend.

Videoanalysen können eine wichtige Rolle in der Ausbildung von Lehrpersonen spielen, da ihr Einsatz hat eine hohe Bedeutung für den Aufbau und die Erweiterung berufsbezogenen Wissens und Handelns hat. Die Auseinandersetzung mit den aufgenommenen Unterrichtssituationen fördert die Explizierung und die Erweiterung des eigenen Wissens über Unterricht (vgl. Mühlhausen 2016., S. 36). Durch forschendes Reflektieren und Analysieren kann sich bei Studierenden ein tieferes Verständnis von Lehr- und Lernprozessen bilden, welches Bestandteil professionellen Handelns ist (vgl. ebd., S. 35). Die Videoanalyse ist durch die für sie charakteristische Vernetzung von Theorie und Praxis eine adäquate Antwort auf die Herausforderungen, denen sich die heutige Lehrerbildung gegenüber sieht. Das Sprechen über eigenes und fremdes Lehrerverhalten und über komplexe Interaktionen trägt zur Entwicklung einer gemeinsamen Berufssprache in der Diskussion über Unterricht bei (vgl. ebd., S. 37). Das reflektierte Wissen über den eigenen Unterricht soll durch Transfer in die eigene Lehrpraxis zu einem Zuwachs an Sicherheit und Selbstbewusstsein (vgl. Rothe 2013, S. 130) führen und durch Erfahren von Selbstwirksamkeit einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.

Diesem Kompetenzförderansatz – der für Videoanalyse konstituierend ist – nicht untergeordnet sondern gleichgestellt sind die Schutzmaßnahmen die Irion (vgl. Irion 2016) als zweite Komponente des Interaktionsparadigmas der Medienpädagogik angibt. Diese Schutzmaßnahmen betreffen sowohl den rechtlich-gesellschaftlichen, als auch den persönlich-individuellen Rahmen, in dem Videoanalyse erfolgt.

Somit werden durch das medienpädagogische Konzept Videoanalyse sowohl normative (‚guter Unterricht‘ und rechtlicher Rahmen), funktionale (Beitrag zum Professionalisierungsprozess) und reflexiv-kritische (Reflexion von Unterricht/Selbstreflexion) Aspekte beachtet.

Mit Blick auf die Medienkompetenz der Grundschullehrkräfte und der Videoanalyse von Grundschulunterricht muss dieser Schulart verstärkt Rechnung getragen werden. Die im Grundschulverband formulierte Forderung, *„Der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen für einen kompetenten unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien kommt besondere Bedeutung zu; Lehrkräfte sind in technischen und medialen Fragestellungen zu beraten und bei der Aneignung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen“* (Grundschulverband 2015, S.5), kann auch durch den Einsatz von Videoanalyse eingelöst werden.





## II. Projektbeschreibung

### 5 Das Projekt ProMedia Primar 3P

**- Entwicklung professioneller medienpädagogischer Kompetenzen zur Gestaltung von digital unterstützten Lernumgebungen in der Primarstufe für die drei Phasen der Lehrerbildung -**

#### 5.1 Beschreibung des Projektes

*„Viele Grundschullehrkräfte benötigen mehr Unterstützung, wenn es darum geht, guten Unterricht mit digitalen Medien zu machen. Dafür müssen sie entsprechend fort-, vor allem aber anders ausgebildet werden. Daher unterstützt die Deutsche Telekom Stiftung die Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Schwäbisch Gmünd sowie die Universitäten Bremen, Hamburg und Potsdam, die alle im Rahmen einer Ausschreibung ausgewählt wurden: Sie entwickeln und erproben bis 2018 Konzepte für den produktiven Einsatz digitaler Medien im Grundschulunterricht.“ (Deutsche Telekom Stiftung 2015a, S. 3)*

Die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd hat aufgrund ihres überzeugenden Konzeptes im Jahr 2015 eine Förderung der Deutschen Telekom Stiftung zur Einrichtung eines sogenannten UNI-Klassenzimmers, erhalten. In diesem Rahmen werden acht Teilprojekte verschiedener Fächer im Bereich der Medienbildung umgesetzt.

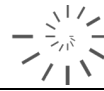
Der zentrale Ausgangspunkt dieses Projektes wird ein Klassenzimmer in einer Grundschule in Schwäbisch Gmünd sein, das sowohl durch seine Architektur, Innenausstattung und einer multimedialen Lernumgebung die Anforderungen der einzelnen Teilprojekte sowie der Intention, Grundschullehrkräfte professionell auszubilden, gerecht werden soll. In diesem Raum sollen neben den Lehrkräften der Schule und den Dozenten und Dozentinnen aus der Hochschule, auch Studierende der Hochschule die Gelegenheit bekommen, hier ihren Unterricht mit digitalen Medien mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen.

Durch ein modernes und ansprechendes Design des Raumes, angefangen von der Wandfarbe bis zur Ergonomie und Anordnung des Mobiliars, welches sehr flexibel eingesetzt werden kann, soll hier das Neue und Innovative dargestellt werden. Ein Klassensatz an iPads inklusive Zubehör wie Dokumentenkameras und iPad-Stativen sowie ein großes Smartboard runden das multimediale Angebot ab. Im Rahmen des Projektes bekommen Studierende und auch bereits ausgebildete Lehrkräfte die Möglichkeit, die Integration der digitalen Medien in den Grundschulunterricht zu erproben.<sup>4</sup>

In der Bewerbung der Pädagogischen Hochschule für das Projekt heißt es: *„Obwohl der Umgang mit digitalen Technologien schon lange als vierte Kulturtechnik und/oder unverzichtbare Schlüsselqualifikation gesehen wird, begleitet die für die Einführung in die Kulturtechniken zuständige Grundschule diese Entwicklung immer noch nicht derart, dass alle Kinder eine grundlegende Medienbildung erhalten. Zudem werden die innovativen Potenziale der digitalen Medien etwa zur Darstellung*

---

<sup>4</sup> Zeichnungen und Pläne des geplanten Raumes in Anhang 3 (13.3)



*von Informationen oder zur digitalen Unterstützung von Denk-,Arbeits- und Handlungsprozessen in der Grundschule bislang kaum genutzt. So zeigen Studienergebnisse, dass die Integration von Medienbildungsinhalten in der Grundschule bei Weitem noch nicht flächendeckend erfolgt. Im Projekt „ProMedia Primar 3P“ werden daher an der Schnittstelle zwischen Grundschulpädagogik, Fach- bzw. Lernbereichsdidaktik, Pädagogischer Psychologie und Mediendidaktik in acht Teilprojekten neue Konzepte zur Integration digitaler Medien in die Grundschule entwickelt und erprobt. Im Fokus des Projektes steht dabei insbesondere die Förderung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte zum reflektierten Einsatz digitaler Medien im Unterricht.“ (Deutsche Telekom Stiftung 2015a, S. 1)*

## **5.2 Didaktisches Konzept**

In diesem Projekt werden Konzepte erarbeitet, in denen es möglich wird, angeleitete Unterrichtsversuche mit digitalen Medien durchzuführen, welche durchameratechnik dokumentiert und im Anschluss in einem geeigneten Rahmen analysiert und reflektiert werden sollen. Die Teilnehmer bekommen die Möglichkeit ihre erstellten Eigenvideos im Kontext eines begleitenden Seminars in Gruppen oder alleine zu sichten, zu analysieren und zu reflektieren. Ein genaues didaktisches Konzept wird jeweils innerhalb der Teilprojekte erarbeitet und auf die fachwissenschaftlichen Inhalte angepasst. Diese Arbeit soll mit ihrer Forschung bezüglich Vorstellungen, Bedürfnissen und Ängsten von Studierenden in Bezug auf Videoanalysen, den Fachbereichen helfen, bei ihren Planungen die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden einzubeziehen, um diese Ergebnisse schließlich in die Ausarbeitung von Konzepten für Lehrveranstaltungen einfließen zu lassen.

## **5.3 Technische Planungen**

Um der Förderung der Kompetenzen vor allem in Bezug des reflektierten Einsatzes digitaler Medien gerecht zu werden, ist eine weitere Besonderheit dieses sogenannten „UNI-Klassenzimmers“ die Ausstattung mit hochwertiger automatisierbarer Videoaufnahmetechnik.

Während der Planungen des Klassenzimmers wurde ein Konzept erarbeitet, welches den teilnehmenden Gruppen die Erstellung von hochwertigen Unterrichtsaufzeichnungen aus verschiedenen Perspektiven ermöglicht. Das Projektteam des Zentrums für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule versuchte bei diesen Planungen, einen hohen Grad an Flexibilität, Variabilität und die Vermeidung von Invasität zu erreichen. Auch wurde Wert darauf gelegt, Erweiterungsmöglichkeiten für die Zukunft mit einzuplanen. Besonders hilfreich bei diesen Planungen waren die Erfahrungen aus bereits existierenden UNI-Klassenzimmern an der Ludwig-Maximilians-Universität in München (vgl. Nitsche 2014).

Im Vordergrund standen bei der Entscheidung der technischen Ausstattung die Funktionalität, die Bedienerfreundlichkeit und die Erweiterbarkeit. Wichtige Punkte, die es zu realisieren galt, waren unter anderem die Möglichkeit einer synchronen Aufzeichnung mehrerer Videospuren, die sichere und einfache Übertragung der Videos sowie das Aufzeichnen der Inhalte der iPads direkt im Videoschnittprogramm.



Das Grundsetup besteht aus zwei fernsteuerbaren Kameras, von denen eine in einer Ecke der Stirnseite des Klassenzimmers, die andere auf den gegenüberliegenden Zimmerseite mittig fest montiert werden sollen. Die Kameras können über eine Computersteuerung bewegt werden und auch das heran- oder wegzoomen kann so gesteuert werden. Die Regie und die Technik für die Aufzeichnung befinden sich in einem Nebenraum. Durch diese räumliche Trennung sollen die Effekte der Invasivität vermieden werden.

Aufnahmetechnisch sind zwei Settings geplant: Erstens eine fest eingestellte Aufnahme des Unterrichts mit geringem Aufwand durch die durchführende Lehrperson, indem sie vor dem Unterricht die Kameras und die Aufnahme aktiviert. Zweitens ist es möglich eine zweite Person damit zu beauftragen die Kameras aus dem Nebenraum heraus zu steuern, um so auf verschiedene Geschehnisse besser reagieren zu können. Dies setzt jedoch eine detailliertere Einführung in die Technik voraus. Hilfreich bei der zweiten Methode kann auch ein im Laufe der jeweiligen Projektplanung erstellter Regieplan sein. Vor allem diese zweite Möglichkeit ergibt vielfältige Varianten eine Videographie durchzuführen und ist forschungsmethodisch gesehen die sinnvollere, jedoch aufwändigere Lösung.

Die Ideen zu technischen Umsetzungen in diesem Forschungsfeld sind sehr umfangreich und vielfältig, so dass einige Möglichkeiten im genannten Projekt aus Kostengründen gar nicht, oder zumindest vorerst nicht, umgesetzt werden können. Das Integrieren von mobilen Aufzeichnungsgeräten sowie die noch bessere Abdeckung des Raumes mit einer höheren Zahl von Kameras konnte aus Kostengründen (begrenztes Budget) keine Anwendung finden.

Trotz der Faszination für aufwändige moderne Technik darf jedoch nicht vergessen werden, dass der Unterricht im Mittelpunkt steht und es nicht das Ziel ist, das am besten ausgestattete Klassenzimmer zu planen, sondern dass es das Ziel ist, die Lehrer\_innebildung zu verbessern. Dies gelingt nicht nur durch eine fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunden und durch die Schulung der Studierenden bzw. Referendare und Lehrkräfte, sondern wird erst effizient und professionell durch eine sinnvolle Möglichkeit, die gehaltene Stunde zu reflektieren. Hier setzt das Videokonzept des UNI-Klassenzimmers an.

Durch die Möglichkeit mehrere Spuren synchron aufzunehmen wird gewährleistet, das gesamte Unterrichtsgeschehen aufzuzeichnen und im Nachhinein zu sichten. Ereignisse, welche möglicherweise im Augenblick des Geschehens nicht erkannt wurden, jedoch wichtige Rückschlüsse auf Verbesserungen geben könnten, bleiben somit erhalten und es kann ein vielfältigerer Blick auf das komplette Unterrichtsgeschehen erhalten werden.

Eine weitere Besonderheit bei der Reflexion ist die Art der Ansicht der Videosequenzen. Es gibt vier Möglichkeiten das Aufgenommene anzusehen und zu analysieren.

1. Vor Ort, direkt am Aufzeichnungsgerät	z.B. in Kleingruppen oder durch Dozenten und durchführende Lehrpersonen, um Videos sofort zu sichten, zu schneiden und zu analysieren
2. Filmdateien auf einem Speichermedium	z. B. in Gruppen bzw. Seminaren an der PH oder zum Schneiden bzw. Analysieren am eigenen Arbeitsplatz an der PH



3. Online in einem Geschützten Bereich verfügbar	z. B. Seminargruppen können im Nachhinein Videos von individuellen Arbeitsplätzen, von überall anschauen, ohne dass die Daten die Schule verlassen
4. Als Livestream	z.B. in einem anderen Klassenraum, oder in Seminarräumen an der Hochschule

Tabelle 4 - Möglichkeiten der Ergebnispräsentation

Durch diese Flexibilität ist es beispielsweise möglich, die Unterrichtsstunde anderen Teilnehmern des Projektes zu präsentieren, ohne dass deren Anwesenheit im Klassenzimmer erforderlich ist, wodurch Störungen minimiert werden können. Für die einzelnen Varianten muss jedoch ein detailliertes Datenschutzkonzept eingehalten werden, um den Zugriff auf Daten durch Dritte zu verhindern.

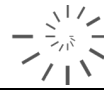
Die individuelle Beobachtung der Schüler könnte projektweise durch einen Klassensatz an mobilen Tonaufzeichnungsgeräten erfolgen (vgl. Knigge u.a 2013, S. 3). Da dies sowohl von den Kosten, der Bedienungsproblematik durch die Schüler, der Organisation und Verwaltung, als auch von der Synchronisation der Aufnahmen nur schwer realisierbar ist, wurde bei der Planung des Aufnahmesystems auf eine Technik zurückgegriffen, die es ermöglicht, über die bereits vorhandenen iPads, Aufnahmen drahtlos an die Regie zu senden. Diese Vorgangsweise ist jedoch vorerst nur theoretisch geplant und muss auf ihre Funktionstüchtigkeit, und Einfachheit erst getestet werden.

Bei der Planung der Tonaufzeichnung wurden auch Möglichkeiten der Verbesserung der Raumakustik bedacht. Schwere Vorhänge, welche sowohl als Schalldämmung, wie auch als Verdunkelungsmöglichkeiten eingesetzt werden sollen, ergänzen die speziell für akustische Zwecke ausgelegte Deckenverkleidung.

## 5.4 Datenschutzkonzept

Ein schwieriger aber unverzichtbarer Punkt in der Projektplanung war die Ausarbeitung des Datenschutzkonzeptes. Da durch Videographie sehr sensible Daten von Kindern und auch Lehrkräften generiert, gesammelt und archiviert werden, ist eine fundierte Kenntnis der rechtlichen Vorgaben, ein sensibles Problembewusstsein, eine Abwägung der Chancen und Grenzen sowie eine gründliche Planung unverzichtbar.

Dabei spielen die Einverständniserklärungen der Teilnehmer\_innen und im Falle der minderjährigen Schülerinnen und Schüler die ihrer Eltern die zentrale Rolle bei der rechtlichen Absicherung. Um ein faires und vor allem sicheres Arbeiten zu ermöglichen, sind viele vertrauensbildende Maßnahmen notwendig. Unter anderem gehören sowohl ein offener und ehrlicher Umgang mit Sorgen und Ängsten der Betroffenen dazu, als auch eine transparente Darlegung aller projekt- und datenschutzrelevanter Aspekte und Besonderheiten des einzelnen aufgezeichneten Unterrichtssettings. Die Teilnehmer\_innen sollen jederzeit wissen, wer die Videos sehen kann und wo und wie lange diese gespeichert werden. Dieses Vertrauen in das Beachten aller rechtlichen Vor-



gaben muss auch auf die Reflexions- und Beratungssituation und die konstruktiven Kommunikationsstrukturen in den Seminaren ausgeweitet werden.

Probleme könnten beim Datenaustausch zwischen den einzelnen Teilprojekten entstehen. Deshalb muss hier drauf geachtet werden, dass die sensiblen Videodaten nur dem autorisierten Personenkreis zugänglich sind, jedoch trotzdem den jeweiligen Projektteilnehmern uneingeschränkt zur Verfügung stehen. Eine mögliche Lösung wäre es, die Videos auf externe, passwortgeschützte Speichermedien zu übertragen, um sie auf diese Weise den jeweiligen Zuständigen zu überlassen. Zusätzlich müssen Regelungen getroffen werden, welche die Dauer der Speicherung, als auch den Kreis der Personen, die Videozugang haben, regeln. Hierbei soll eine Person bestimmt werden<sup>5</sup>, welche sich für die Einhaltung der Datenschutzrichtlinien verantwortlich zeigt. Ergänzend dazu sollten alle Teilnehmer der Projekte vor Beginn der Arbeit eine einheitliche datenschutzrechtliche Schulung erhalten und eine Einhaltungspflicht unterschreiben.

## 5.5 Mögliche Probleme

Neben den bereits angesprochenen Aspekten des Datenschutzes und den rechtlichen Regelungen, ist vor allem das Budget ein Problemfaktor des Projekts. Einige Investitionen, die sinnvoll erscheinen, können entweder momentan, oder überhaupt nicht getätigt werden. Deshalb ist vom Projektteam abzuwägen, was zu Beginn unverzichtbar ist, was weniger notwendig ist oder was eventuell erst später angeschafft werden kann, jedoch immer mit Erweiterungsmöglichkeiten im Blick.

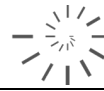
Kritisch kann auch die Durchführung der Aufnahme an sich gesehen werden. Im Regelfall ist es geplant den Prozess der Aufnahme so zu vereinfachen, dass ohne eine zweite Person Aufnahmen möglich sind.

Bereits im Theorieteil dieser Arbeit wurde jedoch auch die Notwendigkeit aufgezeigt, dass eine zweite Person in besonderen Unterrichtssettings mit hinzugezogen wird. Diese Person sollte technisch eingewiesen und gut ausgebildet im Umgang mit den Anforderungen sein, die Planung von Kameraführung und Schnitttechnik übernehmen. Sie sollte gleichzeitig über Expertenwissen in didaktisch-methodischen Fragen sowie der Unterrichtsgestaltung verfügen, um im Verlauf der Videoaufzeichnung relevante Situationen zu erkennen, zu beurteilen und adäquat aufzuzeichnen. Da jedoch der Einsatz dieser zweiten Person nicht immer vorauszusetzen ist und diese Problematik der Projektleitung bekannt ist, werden praktikable Lösungen angestrebt. Um die personelle Doppelbesetzung zu umgehen, sollen mehrere Kameras gleichzeitig aufzeichnen, so dass jede Kameraspur extra auch extern betrachtet werden kann.

Aus dieser Lösung wiederum könnten zusätzliche Schwierigkeiten entstehen, da eine größere-Menge aufgezeichneter Daten im Prozess der Aufbereitung gesichtet und sortiert werden und ebenso geschultes Personal eingesetzt werden muss. Vergleichbar mit der zuerst beschriebenen

---

<sup>5</sup> In der Regel der Leiter/ die Leiterin des Teilprojektes



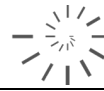
Methode, ist der zeitliche Aufwand hier sehr hoch.

Nicht zu vernachlässigen ist auch eine mögliche Ablehnung des Angebots der Videoanalyse durch die Studierenden aufgrund von Vorurteilen oder Ängsten gegenüber Videoaufzeichnungen. Hier setzt diese Arbeit an, um mit Hilfe der Erhebung diese Ängste und Sorgen, aber auch Wünsche der Studierenden zu erfassen und auszuwerten, um diese dann in die Planungen einzu beziehen und entsprechende Handlungsstrategien und Aufzeichnungssettings zu konzipieren, denn ohne die freiwillige Teilnahme an den Seminaren und Projekten, ist eine Umsetzung nicht möglich. Wenn Studierende sich mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen ernst genommen fühlen und sie die Bedeutung der Videoanalyse für sich selbst, für die Erweiterung ihrer Reflexionsfähigkeit, ihren Professionalisierungsprozess erkennen, wird die Akzeptanz erhöht.

Ein weiteres Problem könnte auch eine nicht gegebene Einverständniserklärung seitens der Eltern darstellen. Da die Bedingung für das Videographieren das Einverständnis aller Teilnehmenden erfordert, muss damit gerechnet werden, dass nicht alle, und im Besonderen Eltern einiger Schüler\_innen, diese trotz ausführlicher Informationen über das Projekt nicht geben werden. Hier muss eine gerechte und nicht diskriminierende Alternative für diejenigen Schüler\_innen gefunden werden, die aus diesem Grund nicht an dem Unterricht teilnehmen können, beziehungsweise dürfen. Eine weitere Alternative ist es, dass der bzw. die Kameraführende speziell darauf Rücksicht nehmen müssten, wer im Video nicht sichtbar werden darf, was wiederum in der Praxis eine große Hürde darstellen und die Unterrichtssituation erheblich verfälschen würde.

## 5.6 Chancen des Projektes

Durch das Projekt soll es den Studierenden der Pädagogischen Hochschule ermöglicht werden, einen angeleiteten Unterricht mit Medien zu planen und durchzuführen. Dies allein reicht aber nicht aus auf dem Weg zu Professionalität. Ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung ist die kritische Analyse sowie die Reflexion des eigenen Handelns. Hier stellt das Versuchsklassenzimmer im Rahmen des Projektes ProMedia Primar 3P mit seiner Möglichkeit mehrperspektivische Videoanalysen durchzuführen, ein sehr wertvolles Instrument zur Unterrichtsanalyse und Unterrichtsreflexion zur Verfügung. Durch das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten und Unterrichtsmethoden werden Studierende durch die Projektbetreuer beraten und auf ihrem Weg zum Erlangen entsprechender Medienkompetenzen unterstützt. Im Anbetracht der Notwendigkeit gut ausgebildeter Lehrer im Bereich Medienbildung, ist eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik nicht nur Aufgabe der zweiten oder dritten Phase der Lehrerbildung, sondern sollte auch schon während des Studiums obligatorisch sein. Angebote wie dieses Projekt, sind vor allem in der ersten Phase der Lehrerbildung hilfreich und bieten den in der Regel noch unerfahrenen Studierenden einen geschützten Rahmen, um erste Erfahrungen zu Unterricht mit digitalen Medien zu machen. Dadurch werden Hürden überwunden, Befürchtungen entkräftigt, Unsicherheiten abgebaut sowie die eigene Medienkompetenz erweitert gerade auch im Blick auf die besonderen Herausforderungen, denen sich der Unterricht in der Grundschule zu stellen hat.



### III. Empirischer Teil

## 6 Forschungsmethodik

In der empirischen Forschung kann zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden unterschieden werden. Während es bei quantitativen Studien darum geht, mit standardisierten Messinstrumenten unter kontrollierten Bedingungen numerische Messwerte zu erheben, um diese dann statistisch auszuwerten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 23), werden die bewusst unstrukturierten Materialien der qualitativen Forschung interpretativ ausgewertet. Hierbei ist das „induktive, datengestützte Vorgehen besonders wichtig“ (ebd., S. 26). Vergleicht man das Vorgehen beider Forschungsmethoden, so wird bei der quantitativen Forschung von Hypothesen ausgegangen, welche durch die Erhebung untersucht werden sollen (vgl. ebd., S. 23), bei der qualitativen Forschung hingegen werden meist offene Fragen formuliert, welche die Untersuchung leiten sollen (vgl. ebd., S. 26). In der vorliegenden Arbeit wird eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden angestrebt. Bei der Formulierung und Konstruktion von Erkenntnismethoden wird dabei auf die Abfolge geachtet und die Wechselwirkung von Untersuchungsgegenstand und theoretischen Konzepten berücksichtigt. Dies erforderte eine systematische, explorative Vorstudie.

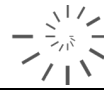
### 6.1 Forschungsdesign

Im schulpädagogischen Kontext waren in Bezug auf die Themenstellung dieser Arbeit keine Daten bezüglich der Einstellungen von Grundschullehramtsstudierenden zu Videographie und Videoanalysen verfügbar und aus dieser Perspektive und in diesem Forschungsfeld wurden auch bisher keine wissenschaftlichen Arbeiten publiziert. Somit bestand die Notwendigkeit in dieser Studie eigene Erhebungen zu problemadäquaten Daten selbst durchzuführen und zu interpretieren. Aufgrund des gering ausgeprägten Forschungsstandes wurde zunächst eine Voruntersuchung durchgeführt, auf die eine Hauptuntersuchung folgte. Da diese Arbeit zum Ziel hat, erste Einblicke in das Forschungsfeld „Einstellungen von Grundschulstudierenden zur Videographie“ zu bekommen und es in Sinne einer Primärforschung zunächst auch galt, das Erhebungsinstrument zu entwickeln, wurde die Studie als explorative Studie (vgl. Stein 2014, S. 136) konzipiert, somit ein exploratives Design sowohl für die Voruntersuchung, als auch für die Hauptuntersuchung gewählt.

Die Voruntersuchung ist eine primärstatistische Datenerhebung mittels leitfadengestütztem Einzelinterview.<sup>6</sup> Die Intention hinter der Durchführung der Interviews war das Erkunden des Feldes, um die Fragestellung der Hauptuntersuchung differenzierter erarbeiten zu können. Um die Erhebung ausführen zu können, wurden Studierende der Pädagogischen Hochschule persönlich

---

<sup>6</sup> Der Leitfaden der Interviews befindet sich im Anhang 3 (13.3)



angesprochen und nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme gefragt. Interviewt wurde eine Stichprobe von Grundschullehramtsstudierenden zu ihren Kenntnissen und Einstellungen zu Videographie.

Die Hauptuntersuchung ist ebenfalls eine primärstatistische Datenerhebung. Die Erhebung erfolgt in diesem Fall jedoch in Fragebogenform.<sup>7</sup> Dieser wurde gewählt, um während des Untersuchungszeitraumes eine möglichst große Datenmenge zu erhalten. Interviews wären hierbei ungeeignet gewesen, da der Erhebungszeitraum in der vorlesungsfreien Zeit lag und dadurch weniger Teilnehmer hätten akquiriert werden können.

Untersucht man das Design des Fragebogens aus qualitativer oder quantitativer Perspektive, so kommt eine sogenannte „Mixed Methods“ (Kelle 2014, S. 153) Methode zum Einsatz. Diese kombiniert qualitative und quantitative Forschungsmethoden in einem einzelnen Untersuchungsdesign (vgl. ebd.). Dadurch sollen komplementäre, das heißt sich wechselseitig ergänzende Ergebnisse erhalten werden, um ein umfassenderes Bild des Forschungsgegenstandes zu bekommen (vgl. ebd., S. 157).

Betrachtet man auf dieser Grundlage den Fragebogen, so ist er zu einem großen Teil aus nicht-standardisierten, offenen Fragen zusammengesetzt, die darauf abzielten, das Forschungsfeld explorativ zu erfassen. Der Begründungszusammenhang der Fragen und die Theorie geleiteten Überlegungen werden bei der Auswertung der Fragen mit reflektiert. Zunächst wurden die einzelnen Textpassagen der freien Antworten erfasst, und dermaßen kodiert, dass ihnen bestimmte Kategorien, die aus den theoretischen Grundlagen resultierten, zugeordnet wurden. In einem zweiten Schritt wurden die Merkmale zusammengeführt, synoptisch verglichen und analysiert. Auf der Basis der so gewonnenen Daten wurden Strukturen im Datenmaterial erkannt und zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen.

Ergänzt wurde der Fragebogen durch geschlossene Fragen, bei denen die Teilnehmer ihre Einschätzung auf einer mehrfach gestuften - polytom - (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 4), meist vierstufigen Skala abgeben sollten, oder aber auch aus vorgegebenen Items wählen konnten. Eine etwaige Mehrfachwahl wurde je nach Bedarf in der jeweiligen Frage zugelassen. Des Weiteren war auch ein geringer Anteil an dichotomen Fragen (vgl. ebd.) im Fragebogen zu finden. Auch bei diesem Fragentyp wird bei der Diskussion der Ergebnisse ein Begründungszusammenhang hergestellt und reflektiert, wieso bei welcher Frage welcher Fragentyp gewählt wurde.

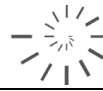
## 6.2 Beschreibung der Stichprobe

Studienpopulation für die Befragung war eine freiwillige Zufallsstichprobe aus Grundschullehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die an dieser einmaligen Querschnittstudie teilnahmen. Erhebungszeitraum der Hauptuntersuchung war von Mitte August bis Anfang Oktober 2016. Die Anwerbung der Interviewpartner für die Voruntersuchung erfolgte

---

<sup>7</sup> Der Fragebogen inklusive des Anschreibens befindet sich im Anhang 4 (13.4)





durch persönliche Anfragen, die Teilnehmer\_innen der Hauptstudie wurden mittels Internetplattformen und persönlichen Anfragen auf die Erhebung aufmerksam gemacht. Das Minimalziel für die Rückläufe der Fragebögen lag bei 20 Personen. Wünschenswert war ein Rücklauf von 40 - 50 Fragebögen. Das endgültige Ergebnis lag schließlich bei 30 Personen.

### 6.3 Ziele der Studie

Die Ziele für die Arbeit, welche bereits schon in der Einleitung erwähnt wurden, beziehungsweise die Leitfragen für das Interview ergaben sich zum Teil aus der Fachliteratur zu dem Thema, den Anforderungen des Projektes, als auch den Ergebnissen der Voruntersuchung.

1. Wie kann durch Videographie ein Beitrag zur Professionalisierung zur Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium geleistet werden?
2. Welchen Kriterien muss ein UNI-Klassenzimmer entsprechen, damit Lehrkräfte es als Chance zur Professionalisierung zur Nutzung digitaler Medien sehen?
3. Welche Bedürfnisse haben Studierende bezüglich der Nutzung des UNI-Klassenzimmers?
4. Welche Bedenken und Wünsche haben Studierende in Bezug auf Unterrichtsvideographie?

### 6.4 Erarbeitung des Erhebungsinstrumentes

Ausgehend von den Anforderungsprofilen für Lehrkräfte, die in den Professionsstandards der KMK festgeschrieben sind, und dem notwendigen lebenslangen Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte, um diesen Anforderungen und den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein, sollte mit dem Erhebungsinstrument eine erste Operationalisierung der Komponenten dieses Professionalisierungsprozesses erfolgen, d.h. eine Vorgangsweise gefunden werden, mit der dieses theoretische Konstrukt erfasst werden soll.

Da es aufgrund der Forschungsfrage nicht möglich war, auf präzise operationalisierte Hypothesen zurückzugreifen, wurde zunächst relativ unstrukturiertes Datenmaterial in Form von Interviews gesammelt. Anhand dieses Materials und der „theoretischen Sensibilität“ d.h. der Fähigkeit „über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren“ (Kelle & Kluge 2010, S. 28) wurde der Fragebogen erarbeitet. Durch die Entwicklung der Fragebogenitems in acht Kategorien, welche sich wiederum in zwei übergeordnete Kategorien, Hauptkategorien, aufteilen, konnte eine Strukturierung des Fragebogens geschaffen werden. Die Qualitätsmerkmale des guten Unterrichts und die gehaltvollen, bereichsspezifischen Aussagen zur Professionalisierung sowie die Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien dienten dabei als ‚Achse‘ der Kategorienbildung, (vgl. ebd.) als das theoretische Skelett für die Auswertung der untersuchten Daten.

Diese Kategorien werden auch in der Ergebnispräsentation angewandt und dienen der Strukturierung der Ergebnisse.



Die Gewichtung und der Bezug zu den theoretischen Überlegungen wird ebenfalls in der Ergebnisdiskussion dargelegt.

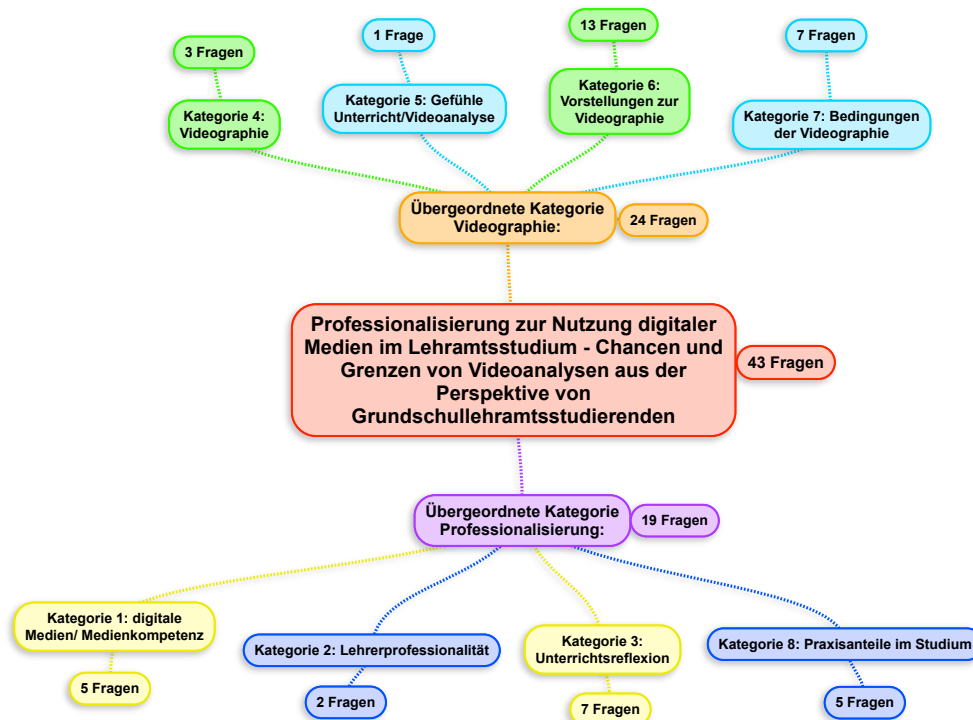


Abb. 13 - Kategorien für Fragebogen

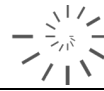
## 6.5 Durchführung

Die Voruntersuchung wurde in einem Einzelinterview mit Hilfe eines Aufzeichnungsgerätes durchgeführt. Die Teilnehmer\_innen berichteten in neutraler Umgebung von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zum Themengebiet Professionalisierung und Videographie. Die Ankündigung und die Durchführung der Interviews erfolgten zwar den Anforderungen einer wissenschaftlichen Erhebung entsprechend sachlich und zielorientiert, hatten jedoch durch die Ungestörtheit und Ungezwungenheit einen angenehmen Gesprächscharakter. Die Interviewzeit betrug bei beiden Interviews zwischen 15 und 20 Minuten.

Um bei der auf die Interviews aufbauenden Erhebung mittels Fragebogen eine größtmögliche Anzahl an Studierenden zu erreichen, wurde die Erhebung online durchgeführt und die Studierenden durch Internetplattformen und persönliche Kontaktaufnahme darauf aufmerksam gemacht. Die Bereitstellung der Fragebögen erfolgte durch das Programm GrafStat, mit welchem auch der Fragebogen erstellt wurde.

Zu Beginn bekamen die Teilnehmer\_innen einen Einführungstext, in dem sowohl der Ablauf der Erhebung, als auch die Intentionen der Studie sowie die beteiligten Institutionen vorgestellt wurden.

Die Ergebnisse wurden durch einen Online-Datensammelpunkt des Fragebogenprogrammes GrafStat an den Themensteller weitergeleitet. Die Erarbeitungszeit wurde auf eine Zeitspanne von ca. 30 Minuten je Fragebogen geschätzt.



## 6.6 Datenschutz

Die Datenerhebung bei beiden Studien erfolgte freiwillig, anonymisiert und unter Berücksichtigung der einschlägigen Datenschutzbestimmungen. Alle Teilnehmer\_innen wurden vor Beginn der Erhebung über den Untersuchungszweck und den Rahmen der Arbeit aufgeklärt.

# 7 Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Vor- und Hauptuntersuchung vorgestellt und visualisiert. Hierbei wurden die Ergebnisse der Hauptuntersuchung in die im Vorfeld erarbeiteten Kategorien eingeordnet. Der Bezug zu den Forschungsfragen wird im Abschnitt „Diskussion der Ergebnisse“ hergestellt.<sup>8</sup>

## 7.1 Auswertung der Voruntersuchung

Es wurden zwei Interviews geführt, die jeweils eine Länge von ca. 20 Minuten hatten. Ziel dieser Voruntersuchung war es, das Alltagswissen, die Einstellungen und Deutungsmuster der Interviewten zu erfassen und mit den theoretischen Konzepten in Beziehung zu setzen.

Die Auswertung erfolgte durch Anhören der Aufnahmen und Notieren der genannten Begriffe, den inhaltlichen Aussagen zu den gemachten Erfahrungen und Erwartungen an eine Videoanalyse. Diese Aussagen wurden geclustert, in Kategorien gefasst und mit den Aussagen der Grundlagenliteratur zu den Themenbereichen Professionalisierung, Medien und Videoanalyse in Beziehung gesetzt.

Es war dabei wichtig die Priorität auf der Perspektive der Studierenden zu belassen, jedoch die Zielrichtung der Untersuchung nicht zu verlassen, um wissenschaftlich fundierte Aussagen zum Untersuchungsgegenstand zu generieren. Die Kategorienbildung musste einige Male überarbeitet werden, um Redundanzen auszuschließen, da einige Aussagen mehreren Professionalisierungsmerkmalen zugeordnet werden konnten. Hier darauf zu achten, dass disjunkte Kategorien gebildet werden, war eine Herausforderung, der durch wiederholtes Abgleichen mit den Aussagen der Theorie begegnet wurde.

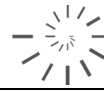
## 7.2 Ergebnisse der Voruntersuchung

Beide Interviewpartner\_innen hatten bereits Erfahrungen mit Videographie jedoch nicht im beruflichen Kontext. Aus den Gesprächen konnte geschlossen werden, dass sie medienaffin sind und grundsätzlich die Arbeit mit Videos in der Ausbildung befürworten (I.1, 1:36-1:56 und I.2, 1:01-1:34)<sup>9</sup>. Es werden übereinstimmend als mögliche negative Gefühle der zu erwartende Druck, die Angst vor Blamage und vor der unnatürlichen Wirkung der Person, dem „steif

---

<sup>8</sup> Die Ergebnisse der Auswertungen befindet sich in Anhang 6 (13.6) - Auswertung der geschlossenen Frage sowie Anhang 7 (13.7) - Übersicht über die Antworten der offenen Fragen

<sup>9</sup> I.=Interview Nr. und X:XX= Zeit in Minuten



*Rüberkommen*“ (I.1, 1:34) oder dem Befremden sich selbst zu sehen (I.2, 2:20-2:26) angegeben.

Die Frage nach den Personen, denen die Interviewten die Videoaufzeichnungen zeigen würden, wurde übereinstimmend so beantwortet, dass nur bekannte Personen die Videos sehen sollten, zum einen wurde mit der Vertrautheit mit den „Zuschauern“ begründet oder im Falle der Dozenten mit deren Expertise. Bei der Entwicklung des Fragebogens wurden deshalb unterschiedliche Fragen zu unterschiedlichen Personengruppen entwickelt und auch eine Begründung dazu erfragt, da Vertrauen eine unabdingbare Voraussetzung für die Reflexion der Videoaufzeichnungen und für die Akzeptanz der Beratung ist (I.2, 4:38-5:38).

Bei der Frage nach den situativen und technischen Bedingungen beim Aufzeichnen der Eigenvideos war zu erkennen, dass die Interviewpartner\_innen Videoanalyse-, unerfahren‘ waren und die Situation nicht genau antizipieren konnten. Dies führte bei der Konstruktion des Fragebogens dazu, dass die Fragen aufgesplittet und geöffnet wurden (Frage 35 und Frage 36).

Die Antworten auf die Fragen nach dem Einsatz von Tablets im Unterricht zeigen, dass Tableteinsatz nicht im Erfahrungshorizont der Gesprächspartner\_innen liegt und auch mit Unterricht nicht gedanklich in Zusammenhang gebracht wird. Die Fragen nach den Einstellungen der Studierenden zur Nutzung von Tablets im Unterricht wurden deshalb bei der Konstruktion des Fragebogens nicht weiter verfolgt, da dies ein eigenständiges Forschungsfeld ergeben könnte.

Videoanalyse als eine Rückmeldemöglichkeit zum Lehrerverhalten wurde bei beiden Interviewten als sehr gewinnbringend eingestuft, wobei der Schwerpunkt auf dem äußeren, sichtbaren Verhalten lag (I.1, 8:44).

Bei den Interviews fiel auf, dass der Interviewer das zu erforschende Feld aus der Perspektive der theoretischen Aussagen des Professionalisierungskonzeptes betrachtete und dieser Umstand die Generierung der Leitfragen des Interviews bestimmte. Die Interviewten waren mit einigen theoretisch fundierten Begriffen zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vertraut. Sobald jedoch durch den Interviewer erklärende Stichworte zu diesen Konzepten genannt wurden, fiel den Studierenden die Antwort leichter. So musste der Begriff Professionalisierung oder Lehrerkompetenzen erläutert werden (I.1, 9:00-10:25 und I.2, 12:00-13:30). Aus diesem Grund wurden im Fragebogen der Hauptuntersuchung einige Fragen, die als offen geplant waren, als geschlossene Fragen umformuliert, um so Verständnis- und Einordnungsprobleme zu vermeiden. Begriffe, die die Merkmale des ‚guten Unterrichts‘ oder den Professionalisierungsprozess beschreiben, wurden in Frage 6 zur Lehrerprofessionalität vorgegeben, jedoch auch die Möglichkeit eröffnet zusätzliche Kategorien zu nennen.

### **7.3 Auswertung der Hauptuntersuchung**

Bei den Fragebögen gab es eine Rücklaufzahl von 30 Stück. Dies lag, wie bereits geschrieben, im Rahmen der Erwartungen. Alle Fragebögen wurden ausgefüllt, so dass keine Aussortierung wegen Ungültigkeit erfolgen musste. Lediglich bei den offenen Fragen blieben ein paar wenige Fragen von einigen Teilnehmer\_innen unbeantwortet.



Die geschlossenen Fragen wurden quantitativ ausgewertet und einige signifikante Ergebnisse als Diagramm oder Tabelle visualisiert.

Die offenen Fragen wurden kategorisiert, um hier so gut wie möglich ein quantitatives Bild der Ergebnisse darstellen zu können. Wichtiger erschien es jedoch, besonders ertragreiche Antworten im Abschnitt „Ergebnisse der Hauptuntersuchung“ vorzustellen.

An der Untersuchung nahmen 26 weibliche und vier männliche Studierende teil. Ca. 87% der Gesamtteilnehmenden studieren Grundschullehramt nach der Prüfungsordnung 2011, 10% nach der Prüfungsordnung 2015 (Bachelor) und 3% nach der Prüfungsordnung 2004. Die Teilnehmer waren zwischen 19 und 29 Jahre alt, wobei der Durchschnitt bei ca. 24 Jahren lag.



Abb. 14 - Alter der Befragten

27 Teilnehmer hatten zum Zeitpunkt der Erhebung bereits ihr Semesterpraktikum (ISP) erfolgreich absolviert.

Bei den studierten Fächern kam ein breiter Querschnitt aller Fächer heraus, wobei anzumerken ist, dass die hohe Zahl an Mathematik[16]<sup>10</sup> - und Deutschstudierenden[16] der Tatsache geschuldet ist, dass diese Fächer verpflichtend für alle Grundschullehramtsstudierenden sind (Fragen 45-49).

## 7.4 Ergebnisse der Hauptuntersuchung

### Kategorie digitale Medien / Medienkompetenz

#### (1) Wie schätzt du deine Affinität zu digitalen Medien in der Freizeit ein?

Viele Studierende zeigen eine hohe Affinität zu Medien in ihrer Freizeit. Lediglich 20% sehen ihre Affinität nur als gering an.

Dies ist für die Motivation, zur Teilnahme an Videostudien eine gute Voraussetzung. Die Zahlen zeigen auch, wie selbstverständlich Medien heute im Freizeitbereich geworden sind. Dies trifft nicht nur auf angehende Lehrkräfte zu, sondern lässt sich auch auf Schüler\_innen übertragen.

Medienaffinität in der Freizeit		
Nennung	Anzahl	Prozent
sehr hoch	5	16,67%
hoch	19	63,33%
gering	6	20,00%
sehr gering	0	0,00%
ohne Antwort	0	0,00%
Summe	30	100,00%

Tabelle 5 - Medienaffinität

<sup>10</sup> Zahlen in Eckigen Klammern entsprechen der Anzahl der Nennung. Die Anzahl der Nennungen kann höher als die Anzahl der antwortenden Teilnehmer ausfallen, da manchen Aussagen mehrere Kriterien zugeordnet werden können.



## (2) Hast du an der Hochschule schon spezielle medienpädagogische Veranstaltungen besucht?

Fast 2/3 der Studierenden haben während ihres Studiums schon eine medienpädagogische Veranstaltung besucht. Dies ist eine sehr repräsentative Anzahl, sieht man sich die Statistiken der angebotenen Veranstaltungen an der PH im Bereich Medien an, welche in den letzten vier Jahren von 19 auf 33 Veranstaltungen angestiegen sind (vgl. Telekom Hauptantrag 2015, S. 1).

Auch durch die Verankerung im Bildungsplan wird die Bedeutung von medienpädagogischen Veranstaltungen für angehende Lehrer\_innen immer elementarer.

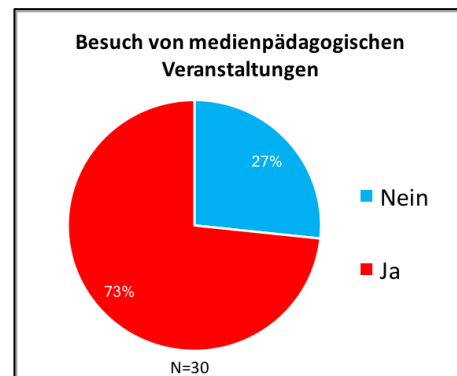


Abb. 15 - Besuch von medienpädagogischen Veranstaltungen

## (3) Wie wichtig findest du den Einsatz digitaler Medien im Unterricht?

Ebenfalls 2/3 finden den Einsatz digitaler Medien im Unterricht wichtig. Fünf Teilnehmer\_innen finden es sehr wichtig und fünf wiederum weniger wichtig.

Wie schon bei der Medienaffinität, zeigt auch das Ergebnis der Frage nach der Wichtigkeit des Medieneinsatzes im Unterricht, dass die Mehrheit der Studierenden diesen als bedeutsam ansehen.

Nennung	Anzahl	Prozent
sehr wichtig	5	16,67%
wichtig	20	66,67%
gering	5	16,67%
sehr gering	0	0,00%
ohne Antwort	0	0,00%
Summe	30	100,00%

Tabelle 6 - Einsatz digitaler Medien im Unterricht

## (4) Ich habe Angst vor technischen Schwierigkeiten.

Dieser Aussage stimmt eine einzige Person gar nicht zu. Die oftmals in Bezug auf den Medieneinsatz angesprochene Angst vor technischen Schwierigkeiten, scheint auf die Studierenden nicht zuzutreffen. Nur ein\_e Beantworter\_in hat verstärkt Angst vor technischen Problemen. Die meisten haben zwar Angst davor, jedoch nur in geringem Maße.

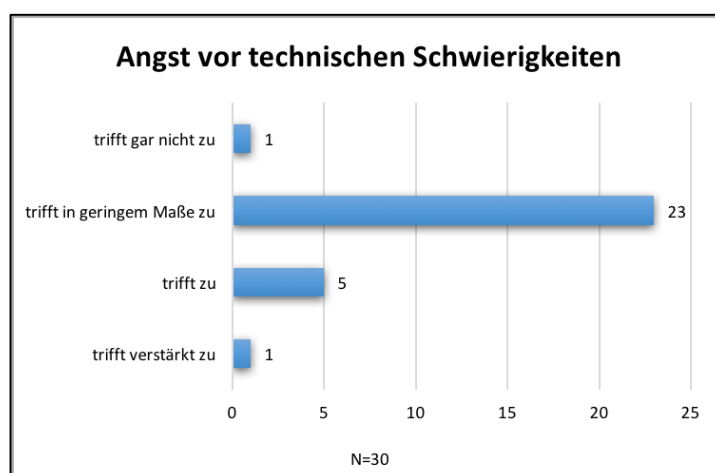


Abb. 16 - Angst vor technischen Schwierigkeiten



### (5) Wie wichtig ist die Medienkompetenz in der Ausbildung der Lehrkraft? Schätze die Bedeutung ein.

Einen eindeutigen Tenor erhält die Frage nach der Bedeutung von Medienkompetenz in der Ausbildung. Alle Studierenden sehen die Medienkompetenz in der Lehramtsausbildung als wichtig oder sehr wichtig an. Dies könnte auch auf eine Bereitschaft, an entsprechenden Veranstaltungen teilzunehmen, hinweisen. Dies ist eine zukunftsweisende Entwicklung, sind doch Medien fester Bestandteil im Leben von Kindern. Auch sind Medien fest im Bildungsplan verankert, was die Notwendigkeit einer hohen Medienkompetenz wiederum verstärkt.

Bedeutung der Medienkompetenz in der Ausbildung		
Nennung	Anzahl	Prozent
sehr wichtig	15	50,00%
wichtig	15	50,00%
gering	0	0,00%
sehr gering	0	0,00%
ohne Antwort	0	0,00%
Summe	30	100,00%

Tabelle 7 - Bedeutung der Medienkompetenz in der Ausbildung

### Kategorie Lehrerprofessionalität:

### (6) Was bedeutet für dich Lehrerprofessionalität?

Die Kategorien dieser Frage sind aus der Auswertung der Voruntersuchung, den Interviews, generiert worden. Bei der Frage nach der persönlichen Bedeutung der Lehrerprofessionalität stuften die meisten der Befragten folgende Punkte, die hauptsächlich Aspekten guten Unterrichts zuzuordnen sind, als besonders wichtig ein: Problemlösekompetenz, Motivierung der Schülerinnen und Schüler, Umgang mit Heterogenität sowie gute Klassenführung.

Vergleicht man diese Aussagen mit dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (vgl. Helmke 2015) und den Merkmalen ‚Guten Unterrichts‘ von Meyer, (vgl. Meyer 2004) so fällt auf, dass das Merkmal „Reflexionsfähigkeit“ mit 22 Nennungen und „Fortbildungen besuchen“ mit 11



Abb. 17 - Bedeutung der Lehrerprofessionalität



Nennungen relativ häufig genannt werden, obwohl sie in diesen Publikationen, die als Standardliteratur im Studium angesehen werden, nicht explizit genannt werden. Auch diese Ergebnisse könnten in einer Folgestudie vertieft untersucht werden. Eine Operationalisierung der Begriffe könnte eine differenziertere Auswertung ermöglichen und Rückschlüsse auf die Alltagstheorien der Studierenden zulassen.

### (7) Welche Bedeutung hat die Selbsteinschätzung der Lehrkraft in Bezug auf Professionalisierung im Lehrerberuf für dich?

Die meisten Teilnehmer\_innen schätzen die Bedeutung der Selbsteinschätzung in Bezug auf die Professionalisierung im Lehrerberuf als hoch oder sehr hoch ein. Nur eine Person sieht sie als eher gering an.

In einer Folgeuntersuchung müsste auch der Begriff Selbsteinschätzung operationalisiert werden.



Abb. 18 - Bedeutung der Selbsteinschätzung

### Kategorie Unterrichtsreflexion:

### (8), (9) und (10) Wie wichtig ist für dich die Rückmeldung anderer Studierender/ der Schüler\_innen/ Dozenten und Ausbilder zu deinem gehaltenen Unterricht?

Bezüglich der Rückmeldung zu gehaltenem Unterricht durch Studierende/Schüler\_innen/Ausbilder\_innen und Dozierende, konnten zwischen diesen drei Varianten ähnliche Ergebnisse erkannt werden, lediglich bei der Bedeutung des Feedbacks durch Studierende gab es erkennbare Unterschiede.

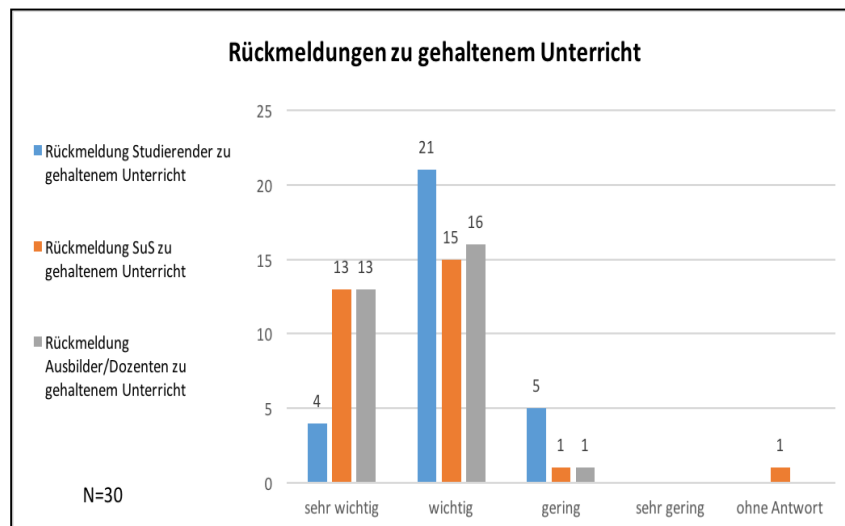


Abb. 19 - Rückmeldung zu gehaltenem Unterricht

- Insgesamt scheint Feedback anderer Personen sehr wichtig im Reflexionsprozess der Studierenden zu sein.
- Durch das Erkennen der Wichtigkeit könnten Studierende angeregt werden sich auf Feedback zu ihrem Unterricht einzulassen.





### (11) Ich bin sehr selbstkritisch mit mir.

Die Aussage elf ergab, dass fast alle Studierenden selbstkritisch bzw. sehr selbstkritisch sind. Dies sollte eine gute Voraussetzung für Reflexionskompetenzerweiterung sein und spielt auch bei der Analyse gehaltenen Unterrichts eine erhebliche Rolle.

Durch die Bereitschaft von Selbstkritik könnte im Verlauf der Analysen von Unterrichtsstunden eine offenerere Atmosphäre geschaffen werden.

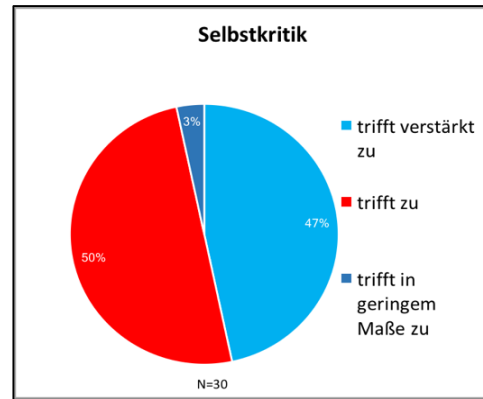


Abb. 20 - Selbstkritik

### (12) Ich nehme von anderen gerne Optimierungsvorschläge an.

Viele der Studierenden sind bereit, Optimierungsvorschläge von anderen Personen anzunehmen. Die Bereitschaft, Optimierungsvorschläge anzunehmen, ist, ebenso wie die bereits erwähnte Fähigkeit zur Selbstkritik, eine wichtige Voraussetzung beim Analyseprozess eigener Unterrichtsvideos. Bei den Studierenden, die nicht dazu bereit sind, sollten die Gründe untersucht werden, um dann die Konzepte der Seminare zur Bereitschaftserhöhung anzupassen.

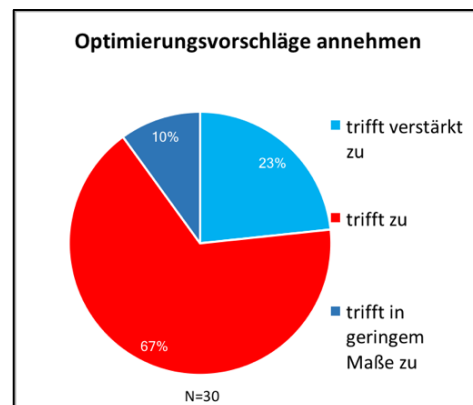


Abb. 21 - Optimierungsvorschläge annehmen

### (13) Ich mag es nicht, von anderen im Unterricht beobachtet zu werden.

Einem guten Drittel der Probanden ist es unangenehm, beim Unterrichten beobachtet zu werden, einem weiteren Drittel macht es wenig aus. 23% haben keine Probleme, beobachtet zu werden und nur eine Person aus der Kohorte mag es gar nicht.

Hier gilt es eine Methode zu erarbeiten, welche die Studierenden an Unterrichtsbeobachtungen heranzuführt, um hier eine Verbesserung zu erreichen.

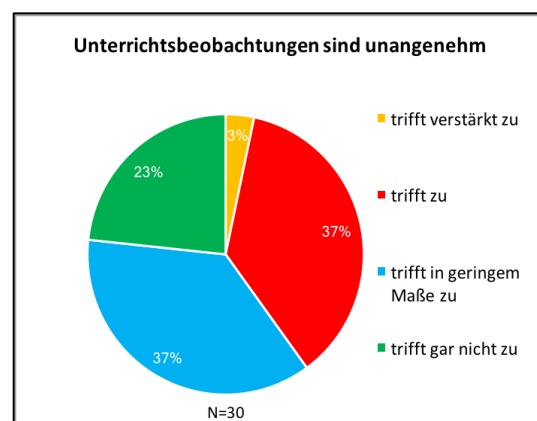


Abb. 22 - Unterrichtsbeobachtungen sind unangenehm

### (14) Hast du Angst im Beisein anderer beurteilt zu werden? Bitte begründe deine Antwort

Von 22 Studierenden, die diese Frage beantworteten, hatten fünf Angst vor einer Beurteilung im Beisein anderer. Zwei Student\_innen hatten gemischte Gefühle und der Rest eher keine Angst.



Als Gründe für Ängste in Bezug auf Beurteilung im Beisein anderer gaben die Studierenden vor allem Unsicherheit [1], Emotionen [3] und Kritikfähigkeit an [3].

*„Das kommt ganz auf die Gruppe an. Wenn ich mich wohl fühle habe ich keine Angst, da ich mich sicher fühle und eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht. Zudem sollte die Gruppe aus nicht mehr als 10 Personen bestehen, da es sonst wieder schneller unpersönlich wird. Ist die Gruppe größer, dann hätte ich Angst, da ich selbst schon aufgeregter genug wäre. Außerdem möchte ich nicht, dass jeder davon erfährt. Die Beurteilung ist in erster Linie noch für mich.“ (A.25, F.14)<sup>11</sup>*

*„Ja, da es natürlich unangenehm wäre, wenn eine schlechte Beurteilung vor anderen verkündet wird.“ (A.29, F.14)*

### Kategorie Videographie

#### **(15) und (17) Hast du deinen Unterricht schon einmal mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet? Welche Erfahrungen hast du mit Videoanalysen?**

50% der Befragten haben bereits vertiefte Erfahrungen oder sogar eigene Erfahrungen mit Videoanalysen gemacht, ca. 17% sind ihr noch nie begegnet. Jedoch haben nur 20% der teilnehmenden Studierenden schon einmal ihren Unterricht mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Diese geringe Quote zeigt den Bedarf von geleiteten Unterrichtsaufzeichnungen in der Lehrerbildung, da dies ein Feld ist, mit dem die Studierenden anscheinend nicht so häufig während ihrer Praxiseinsätze konfrontiert werden.

#### **(16) Wenn du deinen Unterricht schon einmal mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet hast, wie fandest du das?**

Diejenigen, die bereits ihren Unterricht aufgezeichnet haben, sahen in Unterrichtsaufzeichnungen vor allem positive Effekte. Zwar nannten Teilnehmer\_innen auch anfänglich negative Gefühle, welche jedoch mit der Zeit von den positiven Effekten verdrängt wurden.

*„Zu Beginn war es sicher ungewohnt und ein komisches, unangenehmes Gefühl sich selbst zu sehen. Allerdings ist dies eine große Möglichkeit und Chance, die man sonst nicht hat. Es fallen Dinge auf, die einem sonst nie aufgefallen wären. Ich denke es ist eine gute Möglichkeit Dinge an sich zu verbessern.“ (A.20, F.16)*

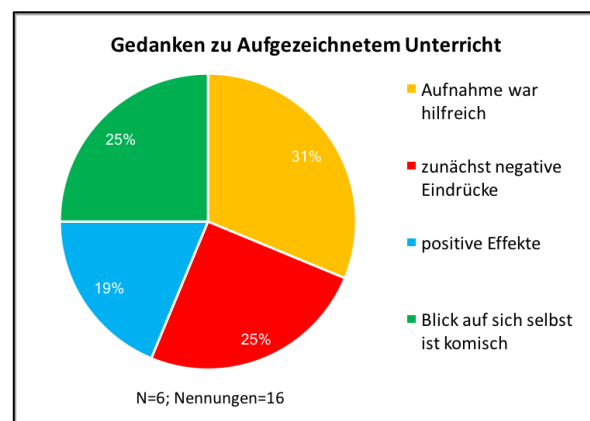


Abb. 23 - Gedanken zu aufgezeichnetem Unterricht

Da mehr Teilnehmer angaben, Videoanalysen zwar schon durchgeführt, aber noch nie aufgezeichnet zu haben, muss darauf geschlossen werden, dass betreffende bisher nur Fremdvideos analysiert haben.

<sup>11</sup> A= Antwort Nummer/ Teilnehmer\_in Nummer, F= Frage Nummer



**(18) und (19) Wenn eine von dir gehaltene Stunde mit Medien (z. B. Tablets) gefilmt werden würde, welche Argumente würden dafür sprechen, welche Argumente würden dagegen sprechen?**

In Bezug auf die Frage nach Vorteilen von gefilmten Unterrichtsstunden waren 39 Nennungen, die sich auf die Vorteile im Besonderen bei der Reflexion bezogen.

Hier wird deutlich, dass viele Studierende Videographie als Möglichkeit sehen, Kompetenzen, die zu mehr Professionalität führen, zu erwerben und auszubauen. Beispiele hierfür aus den Antworten:

*„ich kann mir die Stunde mehrmals ansehen und besser reflektieren und beobachten, was gut oder nicht so gut lief“ (A.6, F.18)*

*„man kann die Stunde nochmals nachvollziehen und reflektieren (war sie motivierend? war ein Spannungsbogen vorhanden? war sie gut strukturiert? etc.)“ (A.7, F.18)*

*„dafür sprechen würde, dass man sich selbst einmal sieht und nicht nur von anderen bewertet wird. Nicht nur den Unterricht selber sondern auch Körpersprache, Umgang mit den SuS und an welchen Stellen allgemein noch Verbesserungen gemacht werden können.“ (A.23, F.18)*

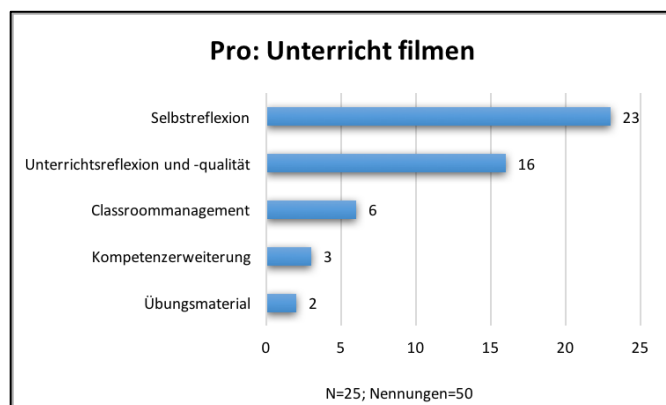


Abb. 24 – Pro: Unterricht filmen

Nachteile sahen die Studierenden insbesondere in den Punkten des Datenschutzes bzw. der rechtlichen Situation, der Authentizität und der Invasivität. Auch ein erhöhter Arbeitsaufwand wurde von ihnen befürchtet.

*„Einverständnis der Schüler bzw. Eltern muss zuerst eingeholt werden, d.h. Arbeitsaufwand“ (A.19, F. 19)*

*„Benötigte Genehmigung aller Eltern, dass ihre Kinder gefilmt werden dürfen.“ (A.5, F.19)*

*„Die Anonymität der Schüler/innen ist nicht gewährleistet.“ (A.12, F.19)*

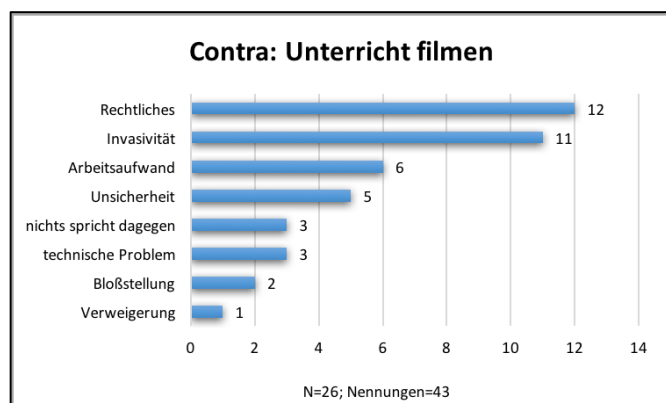


Abb. 25 – Contra: Unterricht filmen

*„Bei einer bewussten Aufnahme des Unterrichts wird das Verhalten der Lehrkraft beeinflusst, da man für die Videoaufnahme alles perfekt machen will und dies immer im Hinterkopf hat.“ (A.27, F.19)*

*„kein authentisches Verhalten von mir und seitens der SchülerInnen“ (A.6, F.19)*

Auch eine gewisse Unsicherheit bezüglich dieser Punkte lässt sich in den Antworten erkennen.

*„rechtliche Lage (ich kenne mich hier nicht aus, aber vllt. ist das etwas kritisch)“ (A.17, F.19)*

*„Wer filmt bzw. wo stelle ich die Kamera am besten hin? Kommt der Ton gut raus?“ (A.17, F.19)*



## Kategorie Gefühle Unterricht/Videoanalyse

### (20) Stelle dir vor, dein Unterricht würde gefilmt werden. Wie würdest du dich fühlen? Was fändest du positiv? Was wäre dir unangenehm und wovor hättest du Angst?

26% der befragten Studierenden sehen Videoanalyse auf Grund der Verbesserungsmöglichkeiten des Handlungsrepertoires als Lehrkraft positiv. 74% äußerten jedoch eher negative Gefühle. Die meisten Nennungen bezogen sich auf Unsicherheit [9%], unangenehme Gefühle [17%] und Nervosität [15%]. Zwar gaben nur 15% an, Angst bezüglich der Aufzeichnung ihres Unterrichts zu haben, dennoch ist es notwendig, bei der Planung eines Projektes auch diese Ängste mit einzubeziehen und die Gründe dafür zu kennen. Die zwölf Äußerungen zu Angst begründeten sich vor allem in Bloßstellung [2], Kritik und Fehler [6], der Selbstwahrnehmung [2], dem Kameraeinfluss [1] und Störungen [1].

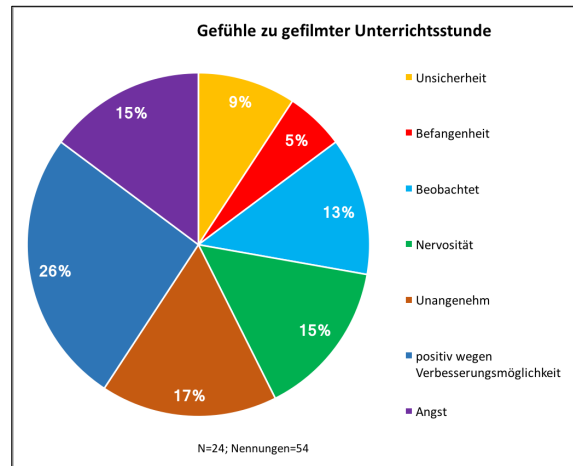


Abb. 26 - Gefühle zu gefilmter Unterrichtsstunde

*„Ich hätte Angst noch mehr Fehler zu machen oder schlecht auf dem Video zu wirken. Ich würde mich auch komisch und beobachte fühlen und weiß nicht, ob ich das ausblenden könnte. Positiv wäre natürlich das Material für die Reflexion.“ (A.12, F.20)*

*„-Ich hätte davor Angst etwas herauszufinden, dass ich überhaupt nicht machen will, bzw. beabsichtigte (z.B. besonders unangenehme Stimmlage), Oder, dass ich herausfinde, dass mein Unterricht schlecht ist“ (A. 16, F. 20)*

## Kategorie Vorstellungen zur Videographie

### (21) Würde sich durch die Videographie dein Lehrerverhalten ändern? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum glaubst du nicht?

Die Meinungen bezüglich einer Auswirkung auf das Lehrerverhalten in videographierten Stunden tendieren ziemlich eindeutig zu einer Veränderung. 19 von 24 Teilnehmer\_innen antworteten klar mit ja, dagegen sehen nur vier keine Veränderung des Lehrerverhaltens. Eine Person war geteilter Meinung.

Die Veränderungen sehen die Studierenden vorwiegend in folgenden Bereichen:

Wie verändert sich das Lehrerverhalten durch Videographie								
Nennung	veränderung des Auftretens	Konzentration	innere Veränderungen	Reflexion	ohne Begründung	Klassenführung	Vorbereitung verbessern	Summe
Anzahl	11	6	5	4	4	2	2	34
N= 21                      Nennungen= 34								

Tabelle 8 - Wie verändert sich das Lehrerverhalten durch Videographie



„Möglicherweise würde die Videographie im geringem Maße das Lehrerverhalten beeinflussen, indem man viel auf Kleinigkeiten (Auftreten, Ausdrucksweise, etc.) achtet. Ich bin der Meinung, dass der Einfluss der Videographie stark vom Selbstbewusstsein der Lehrkraft abhängt. Ist man selbst davon überzeugt, einen guten Unterricht zu halten und steht man dahinter, was man tut, würde die Videographie nur wenig Einfluss auf das Lehrerverhalten haben.“ (A.7, F.21)

## (22) Was glaubst du, wie würde sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beim Videographieren verändern?

Ob und inwieweit sich das Schülerverhalten durch die Aufnahme ändern würde, wird von Studierenden folgendermaßen angenommen:

„Die SuS würden zunächst vermutlich Wert auf ein gutes Verhalten legen, weniger auffallen wollen und die Mitarbeit im Unterricht steigern. Dies würde - meiner Meinung nach zufolge - jedoch nur kurz von Dauer sein, bis sich die SuS an die Situation gewöhnt haben.“ (A.7, F.22)

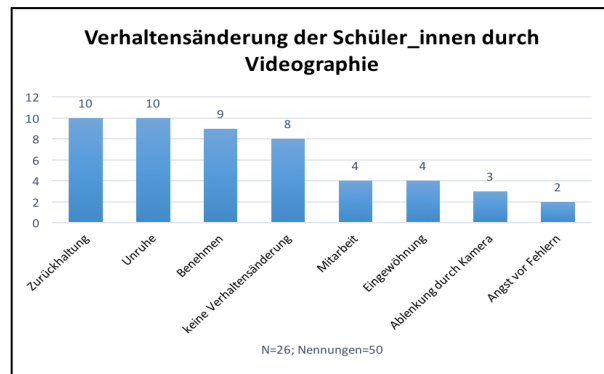


Abb. 27 - Verhaltensänderung der Schüler\_innen durch Videographie

„Sie würden sich nicht "normal" Verhalten, würden entweder aufdrehen, laut sein und stören, oder sich unauffälliger als sonst verhalten, sich nicht trauen etwas zu sagen.“ (A.16, F.22)

Es wird sowohl angenommen, dass Schüler\_innen zurückhaltender agieren, aber auch eine erhöhte Unruhe in der Klasse herrschen würde. Fast ein Viertel [8] vertritt die Meinung, dass Videoaufzeichnungen keinen Einfluss auf das Verhalten der Kinder haben werden und falls doch, dass dieses nach einer Eingewöhnungszeit sich wieder normalisieren werde, da sie im Verlauf der Stunde vergessen würden, dass sie gefilmt werden.

## (23) Welche Vorteile / Nachteile siehst du, wenn Unterrichtsstunden im Studium gefilmt werden?

Die Studierenden sehen sowohl Vor- als auch Nachteile, wenn es um Videographie in Unterrichtsstunden geht, die im Studium beispielsweise im Rahmen eines Seminars durchgeführt werden. Diese werden in den folgenden Grafiken zusammengefasst.

Es fällt auf, dass mehr Studierende einen Vorteil in gefilmten Unterrichtsstunden sehen. Hier kommen wiederum einige Punkte der Lehrerprofessionalisierung zur Aussprache.

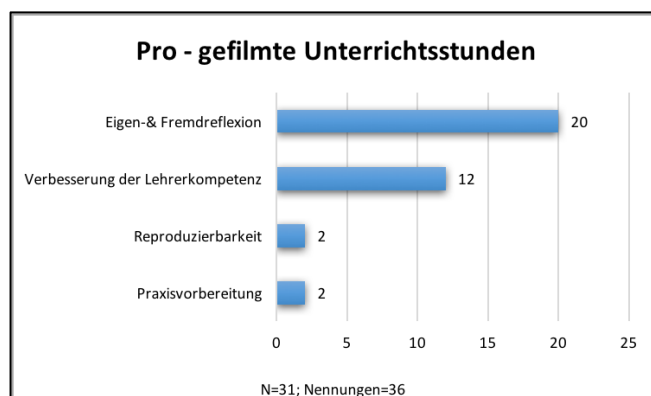


Abb. 28 – Pro: gefilmte Unterrichtsstunden



„hohes Potential zur Verbesserung des eigenen Unterrichts und der eigenen Lehrerpersönlichkeit durch Reflexion (sofern sich die Studierenden dann auch mit den Aufnahmen auseinandersetzen)“ (A.7, F.23)

„Reflexion und damit verbundene Verbesserung der Lehrperson, hauptsächlich der Haltung, Gestik, Mimik und Sprache.“ (A.19, F.23)

Negativ sehen sie vor allem die Verunsicherung der durchführenden Studierenden, als auch die Ablenkung durch die Kamera.

„- man kann verunsichert werden, weil man im Studium zum Teil seinen eigenen Unterrichtsstil noch nicht gefunden hat“ (A.16, F.23)

„übt zusätzlichen Stress auf die Studierende aus (die ersten selbstgehaltenen Schulstunden sind aufregend genug)“ (A.20, F.23)

Jedoch muss abgewogen werden, ob die Aussagen repräsentativ sind, da nur eine geringe Anzahl der Teilnehmer\_innen negative Punkte aufführten und begründeten.

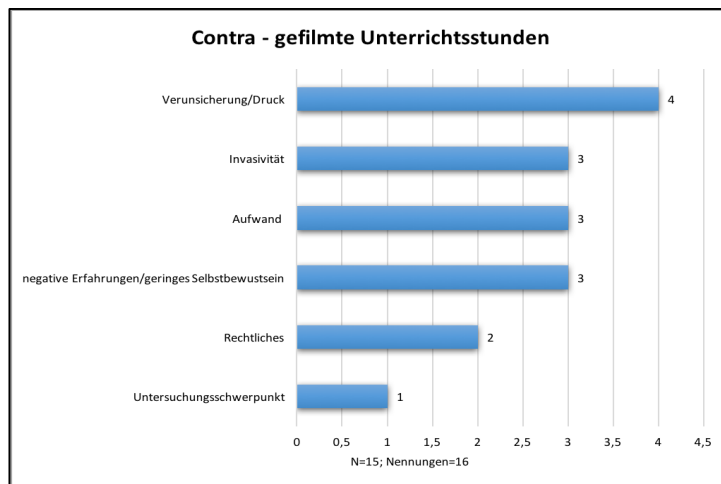


Abb. 29 - Contra: gefilmte Unterrichtsstunden

#### (24) Welchen Nutzen für die Erweiterung deiner persönlichen Lehrerkompetenzen erwartest du dir konkret von der Videographie?

Einen starken Nutzen der Videographie für die Verbesserung der Lehrerkompetenz sehen die Studierenden vor allem in folgenden Punkten:

Erwarteter Nutzen für die Erweiterung der Lehrerkompetenz durch Videographie							
Nennung	Reflexion	Auftreten und Ausdruck	Umgang mit SuS	Lehrerpersönlichkeit	Unterrichtsqualität	Sonstiges	Summe
Anzahl	13	11	4	4	3	2	37
N= 20      Nennungen= 37							

Tabelle 9 - Erwarteter Nutzen für die Erweiterung der Lehrerkompetenz durch Videographie

Den Studierenden scheint es wichtig zu sein, durch Videographie ihre Reflexionskompetenz und ihr Auftreten zu verbessern.

„Der "Blick von außen", d.h. wie wirke ich von außen auf die Schüler? Wie wirkt meine eigene Stimme? Bessere Reflexion der gehaltenen Stunde (Situationen bemerken, die ich während des Unterrichts nicht wahrgenommen habe)“ (A.28, F.24)



## (25) In welchen Fächern fändest du den Einsatz der Videographie in der Grundschule sinnvoll?

In welchen Fächern Studierende Videoanalysen in der Grundschule sinnvoll finden, zeigt folgende Abbildung:

Unter der Kategorie ‚Sonstige‘ erklärten die Studierenden, dass Videographie in allen Fächern sinnvoll sei. Die gleichmäßige Verteilung

zeigt, dass vor allem bei den ‚Hauptfächern‘ der Grundschule - Mathe, Deutsch und Sachunterricht - bei den Studierenden erhöhtes Potenzial in der Durchführung von Videoanalysen gesehen wird.

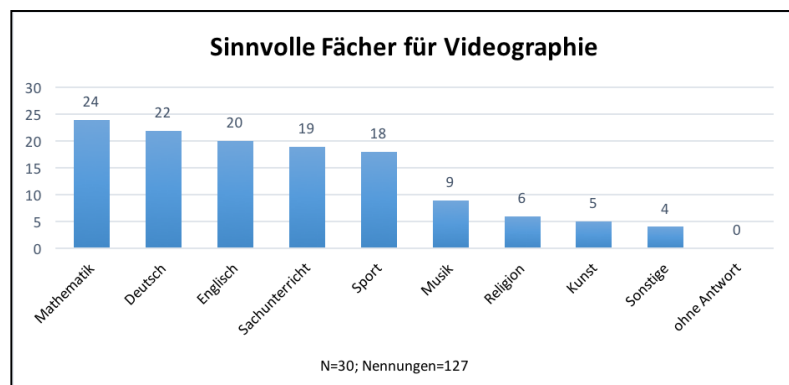


Abb. 30 - Sinnvolle Fächer für Videographie

## (26) Könnte deiner Meinung nach Videographie nachhaltig die Disziplin in der Klasse verbessern?

Ob Videographie die Disziplin in der Klasse verbessern kann, schätzen die Studierenden nicht eindeutig ein. Die Mehrheit von 60 % verspricht sich jedoch keine erhebliche Disziplinverbesserung.

Dieser Punkt kann im Rahmen weiterer Teilprojekte untersucht werden, um ihn zu verifizieren.

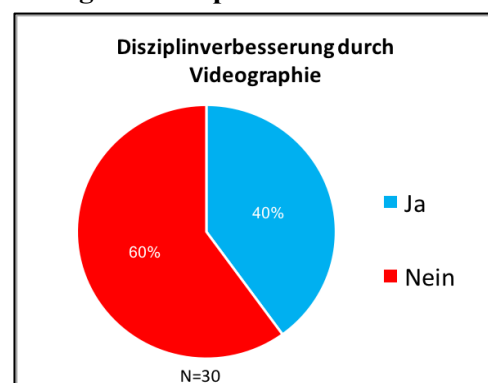


Abb. 31 - Disziplinverbesserung

## (27) Könnte Videographie der Lehrperson bei der Leistungsbewertung behilflich sein?

Hingegen wird von fast allen Studierenden angenommen, dass Videographie als Hilfe bei der Leistungsbewertung von Schüler\_innen eingesetzt werden kann. Da dies ein Punkt ist, der von Studierenden als zutreffend gesehen wird, könnte daraus ein motivierendes Thema erarbeitet werden, um durch Videoanalyse den Studierenden ein Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem sie das für Berufsanfänger doch eher schwierigere Thema Leistungsbewertung erfassen können, um es als Hilfsmittel in ihrem späteren Berufsleben zu verwenden.



Abb. 32 - Leistungsbewertung





## (28) Ist es von Vorteil jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen? Begründe deine Antwort.

Die Frage, ob nun jede Unterrichtsstunde aufgezeichnet und analysiert werden sollte, wird von den Studierenden größtenteils verneint.

Die Gründe sehen die Studierenden in folgenden Punkten:

Vielen ist der Aufwand für jede Unterrichtsstunde zu groß. Auch sehen sie keinen Nutzen in dauerhaften Videoaufzeichnungen. Einige würden sich sogar überwacht fühlen.

Ist es von Vorteil jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen?		
Nennung	Anzahl	Prozent
Ja	3	10,00%
Nein	21	70,00%
Sowohl als auch	2	6,67%
ohne Antwort	4	13,33%
Summe	30	100,00%

Tabelle 10 - Vorteil jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen

„Nein, man hat gar nicht die Zeit, jede Stunde so genau zu analysieren und evaluieren.“ (A.16, F.28)

„Nein, allein schon bezüglich des Aufwandes (aus Zeitgründen). In einer Übungsstunde in Mathe oder Vorlesestunde in Deutsch macht es für mich keinen Sinn. Schließlich macht man es ja, um es anschließend zu analysieren und daran zu wachsen. Aber das ist meiner Meinung nach nicht mehr möglich, wenn jede Stunde gefilmt wird. Dann schaut man sich zu Hause ja nochmals den ganzen Vormittag nur die abgehaltene Stunden an.“ (A.17, F.28)

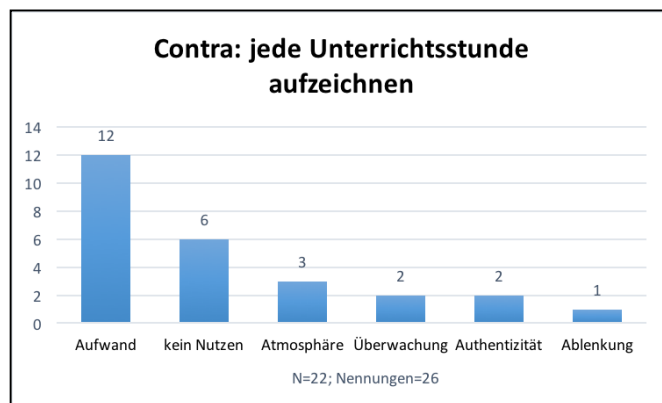


Abb. 33 – Contra: jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen

„Nein, da sonst die natürliche Atmosphäre im Unterricht verloren geht“ (A.21, F.28)

## (29) Könnte Videographie auch eine Motivation für die Lehrkraft sein, sich mehr Mühe bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde zu machen?

Die Teilnehmer\_innen der Befragung sehen dies so, wobei auch einige die Videographie als weniger motivationsfördernd sehen.

Ob Videographie die Planung und Durchführung von Unterricht sowohl aus motivationaler Sicht, als auch aus unterrichtspraktischer Sicht fördert, wäre eine interessante und wichtige Fragestellung im Rahmen weiterer Studien im Projekt ProMedia Primar 3P.

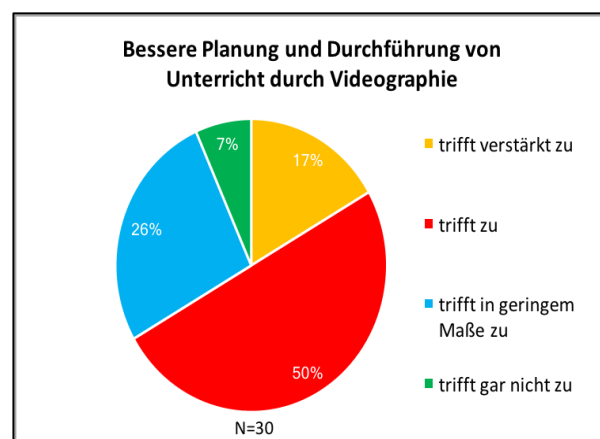


Abb. 34 - Bessere Planung und Durchführung von Unterricht durch Videographie





### (30) Könnte man deiner Meinung nach durch Aufzeichnung der selben Unterrichtsstunde in verschiedenen Klassen den eigenen Unterricht verbessern? Begründe deine Antwort.

20 der 22 Studierenden, die diese Frage beantworteten, stimmten der Aussage zu, dass Aufzeichnungen der gleichen Unterrichtsstunde in verschiedenen Klassen den eigenen Unterricht verbessern können.

Dies begründen die Studierenden durch die Verschiedenheit der Klassen und der Besonderheit, dass jeder Unterricht anders ablaufen kann, trotz gleicher Planung.

*„Ja, da man selbst mit der gleichen Unterrichtsskizze nie den gleichen Unterricht hält, D.h. ich lerne inwiefern ich auf die SuS eingegangen bin.“ (A.18, F.30)*

*„Ja, da im Vergleich sicher verschiedenen Methoden und Vorgehensweisen verglichen werden können bzw auch die Klassen an sich verglichen werden können. Gleiche Unterrichtsstunden können in verschiedenen Klassen ja auch sehr verschieden ablaufen.“ (A.29, F.30)*

*„ja, wenn man Fehler in anderen Klassen dann nicht mehr wiederholt. Jedoch sind alle Klassen unterschiedlich und man kann keine Stunde zu 100% miteinander vergleichen“ (A.1, F.30)*

Die Häufigkeit der Antworten bezüglich Vergleichbarkeit [13] und Anpassung des Unterrichts [9] zeigt auch quantitativ, wie die Studierenden die Situation einschätzen.

### (31) Ich bin der Meinung, durch Videoanalyse folgende Punkte der Lehrerprofessionalisierung verbessern zu können:

In Zusammenhang mit der Frage nach der Unterrichtsverbesserung sahen die Studierenden auch eine Verbesserung der Lehrerprofessionalisierung durch Videographie. Vor allem in folgenden Bereichen schätzten sie die Verbesserungen am höchsten ein:



Abb. 35 - Verbesserung der Lehrerprofessionalisierung durch Videoanalysen

Die Selbstreflexion ist, in den Augen der Studierenden, der Aspekt, der am stärksten verbessert werden kann. Auch in der Diagnose und Förderkompetenz sehen sie einen Aspekt, der durch Videoanalysen verbessert werden kann.

### (32) In welchen Bereichen könnte es zu Problemen mit Videoanalysen kommen?

Problematisch sehen die Studierenden folgende Gebiete in Zusammenhang mit Videoanalysen:

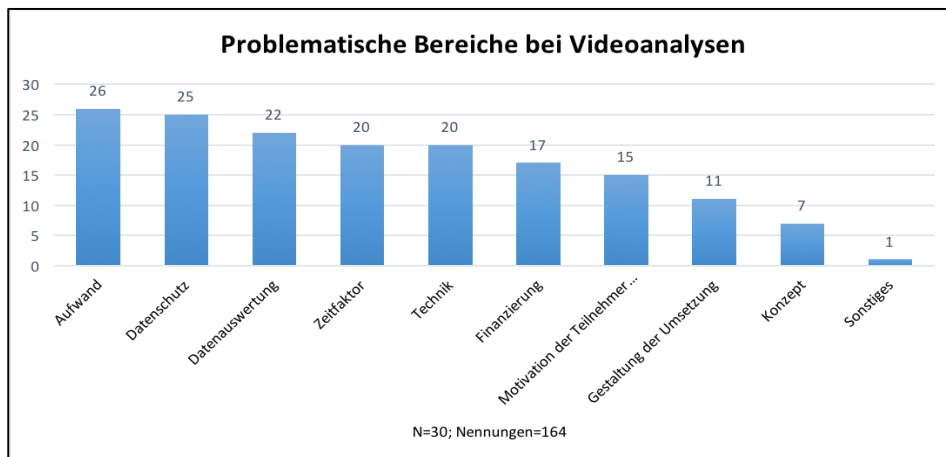


Abb. 36 - Problematische Bereiche bei Videoanalysen

Am deutlichsten fallen die Antworten bezüglich Aufwand und Datenschutz aus. Hier vermuten die Studierenden die höchsten Probleme. Auch die weiteren vorgegebenen Aspekte wurden im Durchschnitt alle als problematisch angesehen, am wenigsten jedoch die Umsetzung und das Konzept. Durch die, auf diese Frage aufbauenden, offenen Fragen im weiteren Verlauf des Fragebogens, sollten genauere Erfahrungen und Meinungen zu problematischen Bereichen bei Videoanalysen herausgearbeitet werden.

### (33) Könnte Videoanalyse helfen, das Verhalten der Schüler\_innen zu analysieren?

Sehr hilfreich würden die Teilnehmer die Videoanalyse bei der Analyse der Verhaltensweisen von Schüler\_innen ansehen. Da hier tendenziell eine hohe Motivation der Antwortenden vorauszusetzen ist, könnten im Rahmen eines Seminars Möglichkeiten und Strategien zum Analysieren des Schülerverhaltens entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

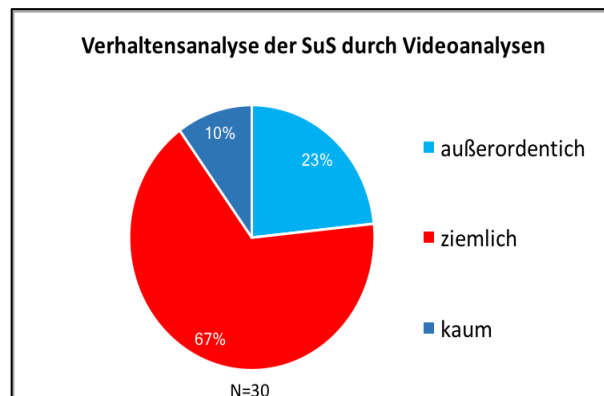


Abb. 37 - Verhaltensanalyse der Schüler\_innen

### (34) Wenn du eine Videoanalyse deines Unterrichts planen würdest, worauf sollte dann besonders geachtet werden? Erstelle eine kurze persönliche Checkliste.

Geht man nun auf die genauen Planungen ein, welche Videoanalysen mit sich bringen, so haben die Teilnehmer in Frage 34 eine persönliche Checkliste mit Punkten, die ihnen bei der Planung

Persönliche Checkliste für die Videographie								
Nennung	Technik	Rechtliches	Kamera- positionen	störende Einflüsse	Sonstiges	passende Unterrichts- stunde	Ziele der Aufnahmen	Summe
Anzahl	20	12	11	5	5	4	3	57
N= 20      Nennungen= 57								

Tabelle 11 - Persönliche Checkliste



und Durchführung von Videoanalysen wichtig sind, erstellt. Die Antworten wurden in der Auswertung ebenfalls in Kategorien unterteilt, um diese hier besser gliedern zu können.

Die meisten Nennungen bezogen sich auf technische Fragen [20]. Hierbei waren häufig die Funktionsfähigkeit der Technik sowie die geeigneten Kamerapositionen [11] inklusive guter Licht- und Tonverhältnisse bedeutend.

*„Funktionsfähigkeit der Technik“ (A.6, F.34); „technische Ausrüstung komplett vorhanden (Speicher ausreichend, Akku geladen, etc.)“ (A.7, F.34); „Gute Licht und Tonverhältnisse“ (A.9, F.34); „mehrere Blickwinkel einfangen“ (A.5, F.34); „Steht die Kamera so, dass sie von niemanden bedeckt wird“ (A.13, F.34)*

Des Weiteren ist den Studierenden die rechtliche Absicherung sehr wichtig. Man kann anhand der Antworten vermuten, dass hier das genaue Wissen über die Vorschriften nicht sehr ausgeprägt ist, allerdings das Einholen der Einverständniserklärungen für sie obligatorisch ist.

*„nicht jeder darf das Video sehen“ (A.1, F.34); „Elterngenehmigung besorgen“ (A.5, F.34); „habe ich alle Einverständniserklärungen?“ (A.17, F.34); „Einverständnis der Eltern, Einverständnis der Schüler“ (A.20, F.34)*

Ein weiterer, für Studierende wichtiger Punkt wäre unter anderem eine für sie passende Unterrichtsstunde, denn nicht jede Stunde ist sinnvoll zu filmen. *„Sinnvolle Unterrichtsstunde (40 min Stillarbeit zu filmen ist nicht sinnvoll)“ (A.9, F.34).*

Auch eine Videoanalyse ohne vorher abgestimmte Ziele erscheinen ihnen nicht als wertvoll. Hier bestimmen die Ziele auch den genauen Einsatz des technischen Equipments.

*„Was möchte ich erreichen/analysieren? (SuS, Lehrer, Tafelbild, Gruppenarbeit,...), Fängt die Kamera das ein was ich nachher analysieren mag?“ (A15, F.34)*

#### Kategorie Bedingungen der Videoanalyse:

#### **(35) und (36) Wem würdest du dein eigenes Unterrichtsvideo gerne zeigen und warum? / Wem würdest du dein eigenes Unterrichtsvideo nicht gerne zeigen, und warum nicht?**

Eine besonders wichtige Frage, die auch scheinbar viele Studierende beschäftigt, betrachtet man die Ergebnisse der Fragen 35 und 36, ist, wer die aufgenommenen Videos zu sehen bekommt. Die unterschiedlichen Personengruppen, die die Videos laut den Studierenden zu sehen bekommen sollen, werden in Abbildung 38 gezeigt:

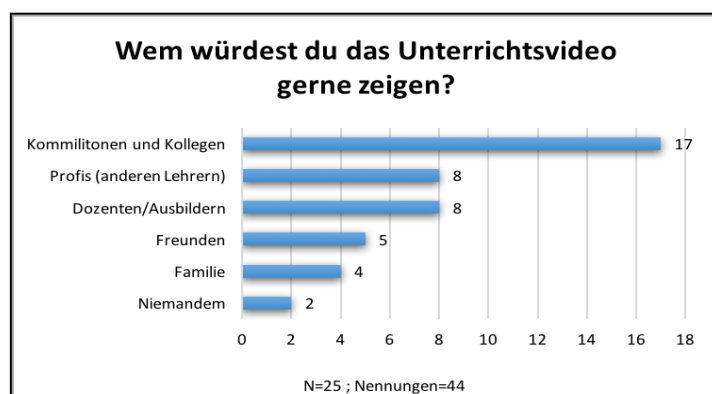


Abb. 38 - Wem das Unterrichtsvideo zeigen

Offensichtlich scheinen die Studierenden besonders ihren Kommilitonen die Videos zeigen zu wollen, Ausbildern, Dozenten und anderen Lehrern eher weniger gerne.



Betrachtet man die Begründung der Antwort, zeigt sich folgende Verteilung<sup>12</sup>.

Oftmals wurde keine Begründung angegeben. Im familiären und freundschaftlichen Bereich spielten vor allem Emotionen eine Rolle, im beruflichen Bereich (Kollegen, Kommilitonen, Ausbilder und Dozenten) waren vor allem Rückmeldung, Tipps und Verbesserungsvorschläge ausschlaggebend.

„Kollegen mit mehr Berufserfahrung um eine konstruktive Kritik zu erhalten“ (A.11, F.35)

„Einer Freundin, die ohne Vorurteile und Fachwissen sich das ansieht, um eine neutrale Meinung zu hören.“ (A.16, F.35)

„Dozenten oder Kollegen zur Verbesserung meines Unterrichts, sie sehen evtl noch andere Dinge wie ich und können mich mit Tipps unterstützen“ (A.19, F.35)

„Kommilitonen und Kollegen, da sicher viele hilfreiche Tipps und konstruktive Kritik (vor allem am Anfang des Berufslebens) dabei entstehen.“ (A.29, F.35)

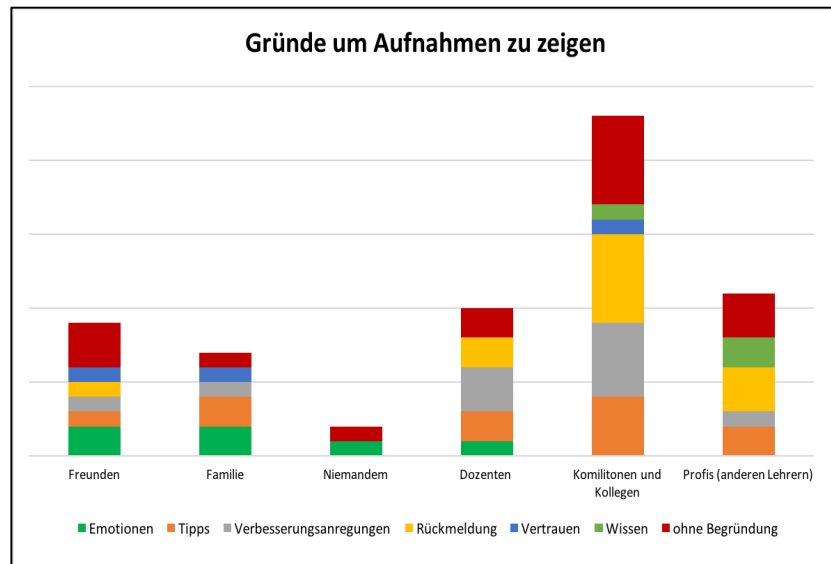


Abb. 39 - Gründe, Aufnahmen zu zeigen

Die Teilnehmer\_innen haben ebenso einen Personenkreis angegeben, dem sie eher ungerne oder gar nicht die Videos zeigen würden. Hier gab es weniger Antworten wie bei der Frage, wem das Video ohne Probleme gezeigt werden darf/kann. Dies deutet darauf hin, dass Studierende eher ihre Videos zeigen würden, als nicht.

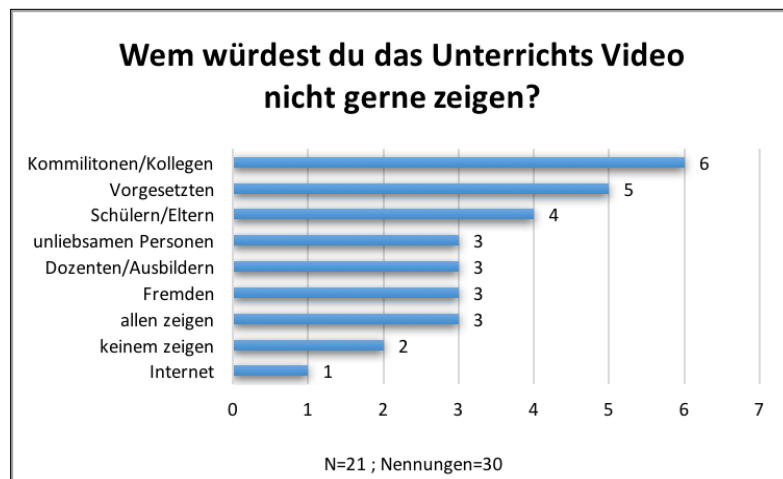


Abb. 40 - Wem das Unterrichtsvideo nicht zeigen

Bei der Begründung war es sehr auffällig, dass viele der Befragten keine Begründung für ihre Aussage angaben. Einige hatten jedoch Angst sich rechtfertigen zu müssen, insbesondere vor Eltern, oder dass sie keine konstruktive Kritik erhalten werden.

<sup>12</sup> Es wurde keine Anzahl zur Gesamtnennung angegeben, da auf die Personengruppe teilweise mehrere Attribute zugeordnet wurden.



„Dem Rektor der Schule, weil es so rüber kommt als müsste ich mich beweisen oder rechtfertigen.“ (A.9,F.36)

„Eltern der Schüler/innen da diese sonst Fehler suchen und einen ganz schön verunsichern.“ (A.12, F.36)

„Eltern, da sie oft nur nach ihrem Kind schauen und alles bemängeln, was nicht nach ihrer Sicht läuft, im Sinne von „Grundschullehrer könnte jeder sein“ (A.17, F.36)

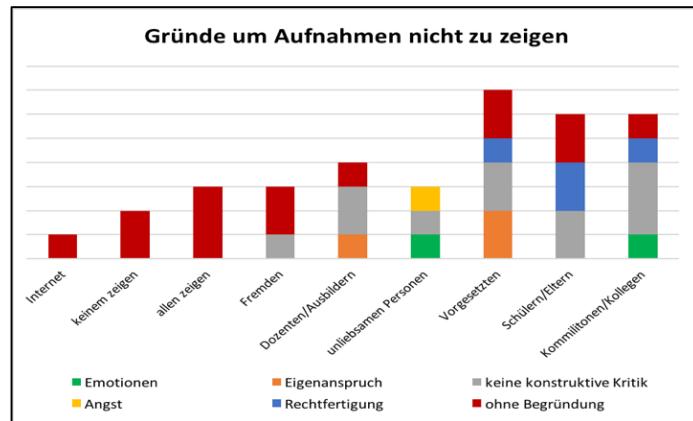


Abb. 41 - Gründe, Aufnahmen nicht zu zeigen

### (37) Welche Bedingungen müssten erfüllt sein, damit du deinen Unterricht gerne filmen lassen würdest?

Um freiwillig und gerne Videoaufnahmen zu erstellen, sollten aus Sicht der Teilnehmer\_innen einige Bedingungen erfüllt werden. Diese Bedingungen wurden von den Studierenden in einer offenen Frage beantwortet und im Auswertungsprozess zu Kategorien zusammengefasst.

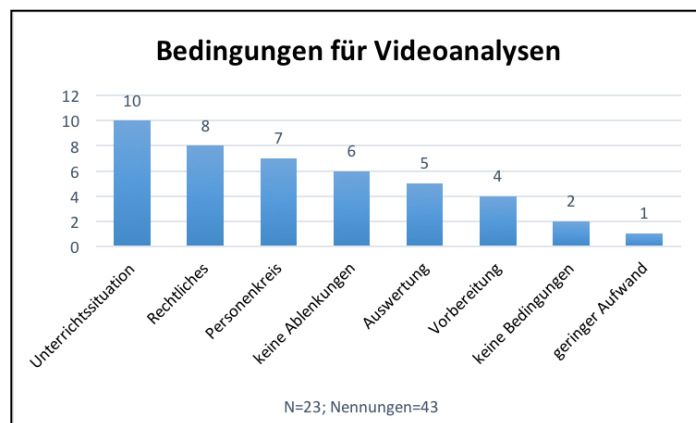


Abb. 42 - Bedingungen für Videoanalysen

Vielen ist besonders die geeignete Unterrichtssituation wichtig, dass sie mit dem Unterrichtsinhalt vertraut sind und dass sie sich wohl fühlen.

„Das ich mich in der Klasse in der die Videoaufnahme gemacht wird wohl fühle und das ich beim zu Unterrichtenden Thema sicher bin“ (A.23, F.37). Auch zeigt sich erneut, dass den Studierenden die rechtliche Absicherung und der Personenkreis derer, die das Video sehen dürfen, sehr wichtig ist. „Ich muss wissen, wer das Video bekommt“ (A.1, F.37). „Das Video muss bei mir bleiben und ich darf bestimmen wer es sieht und wer nicht.“ (A.12, F.37)

Bedeutsam ist für einige Studierende eine angenehme Atmosphäre und konstruktive Kritik bei der Auswertung: „gute Stimmung in der Gruppe der Auswerter, klare Richtlinien (was passiert mit den Daten?)“ (A.14, F.37) „Konstruktive Auswertung im Nachhinein“ (A.29, F.37).

### (38) Welche störenden Einflüsse sollten beim Filmen vermieden werden?

Die Frage nach störenden Einflüssen beim Filmen, welche vermieden werden sollten, ergab in der Auswertung die in Abbildung 43 ersichtlichen Kategorien:

Laut Aussagen sieht der größte Teil der Antwortenden in Unruhen in der Klasse und Lärm sowie in schlechten Ton- und Lichtverhältnissen das größte Störpotential für Videoaufzeichnungen.



## Forschungsergebnisse

„Schlechte Lichtverhältnisse“ (A.28, F.38); „Kamera muss lautlos sein und nicht direkt im Blickfeld der SuS.“ (A.15, F.38); „lauter Geräuschpegel wegen akustischer Verständlichkeit des Videos?“ (A.6, F.38)

„Alle anderen Störungen können auch ohne Aufnahme auftreten und müssen gemeistert werden.“ (A.14, F.38)

Technische Ausfälle hingegen werden nicht so häufig genannt.

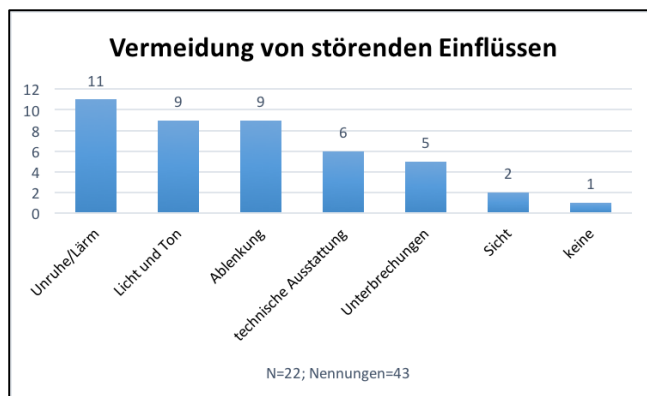


Abb. 43 - Vermeidung störender Einflüsse

„Nicht funktionierende Technik“ (A.1, F.38);

„technische Schwierigkeiten (Akku geht leer, störende Geräusche durch das "Heranzoomen", Umstellen der Kamera)“ (A.7, F.38).

## (39) und (40) Was wäre für dich bei der Auswertung der Videoaufnahmen wichtig? / Was soll bei der Auswertung der Videoaufnahmen vermieden werden?

Die Befragung zu Videoanalysen abschließend, wurden die Studierenden gefragt, was ihnen bei der Analyse der Videoaufnahmen besonders wichtig sei, bzw. was vermieden werden solle.

Wichtige Punkte bei der Auswertung									
Nennung	Auswertungsschwerpunkt	konstruktive Kritik	Selbst-reflexion	Anwesende Personen	angenehme Atmosphäre	mehrmaliges Betrachten	Hilfestellungen von Profis	Feedback	Summe
Anzahl	7	7	5	4	2	2	2	1	30
N= 19		Nennungen= 30							

Tabelle 12 - Wichtige Punkte bei der Auswertung

Auch hier ist den Studierenden wieder die konstruktive Kritik sehr wichtig. Auch die Merkmale, die beobachtet werden sollen, spielen für sie eine Rolle. Beispielnennungen sind:

„Hilfestellung zu bekommen, da ich mir es allein nicht zutraue“ (A.13, F.39)

„Das das jeweils zu beobachtende Merkmal gut herausgearbeitet wird. Das jeweilige Ziel muss klar sein, unwichtige Dinge können in dem Fall vernachlässigt werden.“ (A.19, F.39)

„Das die Möglichkeit besteht das Videomaterial öfters anzuschauen“ (A.23, F.39)

„Dass sie erst stattfindet, wenn ich mir selbst Gedanken zu meiner Stunde machen konnte. Also erst Selbstreflexion ohne Kamera, dann mit.“ (A.25, F.39)

„Das sie konstruktiv und in einer angenehmen Atmosphäre verläuft. Außerdem wäre die Anwesenheit von mehr als einer Person gut, da die Kritik sonst etwas einseitig und von der person abhängig ist.“ (A.29, F.39)

Auf jeden Fall vermieden werden, sollten folgende Punkte:



Vermieden werden sollte bei der Auswertung:								
Nennung	nur negative Kritik/keine konstruktive Kritik	falsche Auswertungsschwerpunkte/nur schlechte Szenen zeigen	falscher Personenkreis	schlecht machen	Benotung	Emotionen	zu hoher Aufwand	Summe
Anzahl	5	5	3	3	2	2	2	22
N= 18		Nennungen= 22						

Tabelle 13 - Zu vermeidende Punkte bei der Auswertung

Angst haben viele Teilnehmer\_innen vor allem vor negativer bzw. nicht konstruktiver Kritik. Es könnte anhand der Antworten durchaus sein, dass einige die Videographie als Mittel der Bewertung sehen und nicht die Vorteile durch konstruktive Kritik.

„nur negative Kritik, nur auf einen rumhacken“ (A.6, F.40)

„Eine zu herablassende Bewertung derjenigen, die bei der Auswertung anwesend sind.“ (A.16, F.40)

„Fokus auf negative Dinge => Es sollte relativ ausgeglichen sein, um gewissen Motivation zu erhalten und Stück für Stück an Problemen zu Arbeiten“ (A.29, F.40)

### Kategorie Praxisanteile im Studium

#### **(41) Ist das Angebot einer geleiteten und gefilmten Unterrichtsstunde in deinen Augen ein guter Ausgleich zu dem sonst sehr fachwissenschaftlichen Anteil des Studiums?**

Betrachtet man die Verzahnung von Theorie und Praxis an der Pädagogischen Hochschule, so wird deutlich, dass fast alle Studierenden Videoanalysen als guten Ausgleich zu den sonst recht fachwissenschaftlichen Studieninhalten an der Hochschule sehen. Dies könnte als Ankerpunkt eines motivationalen Seminars angesehen werden.

Videoanalysen guter Ausgleich zu Fachwissenschaften an der PH		
Nennung	Anzahl	Prozent
Ja	29	96,67%
Nein	1	3,33%
ohne Antwort	0	0,00%
Summe	30	100,00%

Tabelle 14 - Videoanalysen als Ausgleich zu Fachwissenschaften

#### **(42) Wie zufrieden bist du mit dem Praxisanteil in deinem Studium?**

Die Zufriedenheit mit der Schulpraxis an der Hochschule ist gemischt. Die Studierenden sind weder sehr zufrieden, noch absolut unzufrieden. Durch ansprechende Seminare und Erfolg bei der Qualifizierung mit Videoanalysen könnten diese Werte in Zukunft hinsichtlich Zufriedenheit gesteigert werden.

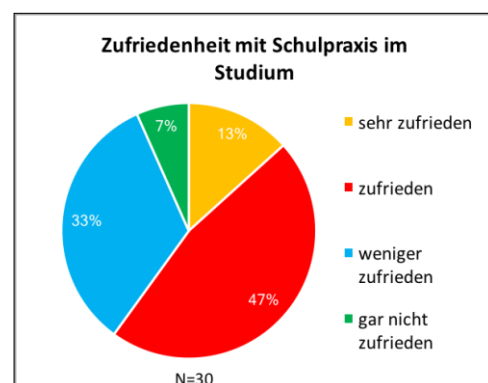


Abb. 44 - Zufriedenheit mit Schulpraxis im Studium





### (43) Hast du schon Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil an der Hochschule besucht? / Waren dir die Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil für dein Studium wichtig?

Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil sind fast allen Studierenden sehr wichtig. Über 80% der Antwortenden, haben bereits Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil besucht. Bis auf ein\_e Student\_in ist allen dieser hohe Praxisanteil wichtig.

Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil wichtig?		
Nennung	Anzahl	Prozent
Ja	29	96,67%
Nein	1	3,33%
ohne Antwort	0	0,00%
Summe	30	100,00%

Tabelle 16 - Priorität von Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil

Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil besucht?		
Nennung	Anzahl	Prozent
Ja	26	86,67%
Nein	4	13,33%
ohne Antwort	0	0,00%
Summe	30	100,00%

Tabelle 15 - Besuchte Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil

## 7.5 Diskussion der Forschungsergebnisse

Eine Zusammenschau der Ergebnisse der Hauptuntersuchung sowie ihre Diskussion auf der Basis der Forschungsfragen und der theoretischen Aussagen erfolgt in diesem Abschnitt, dabei wird die Forschungsmethode bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung reflektiert und Optimierungsmöglichkeiten werden aufgezeigt.

*Forschungsfrage 1: Wie kann durch Videographie ein Beitrag zur Professionalisierung zur Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium geleistet werden?*

Der explorative Zugang und die Generierung der Befragungsinstrumente führten zu den Detailergebnissen, die im vorangegangenen Kapitel explizit dargestellt wurden.

In der *Kategorie Medien/Medienkompetenz* ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer\_innen der vorliegenden Befragung eine sehr hohe bis hohe Medienaffinität hat und den Einsatz von digitalen Medien wichtig findet. Die Angst vor technischen Schwierigkeiten ist gegenläufig dazu als relativ gering einzustufen.

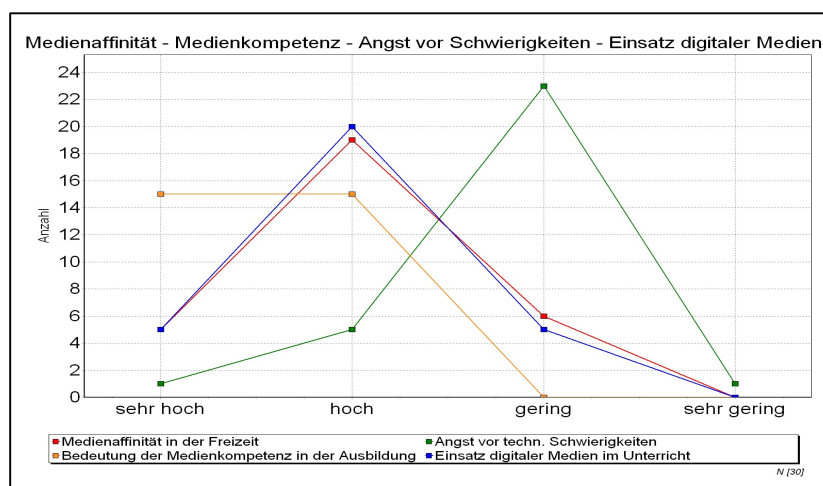


Abb. 45 – Medienaffinität - Medienkompetenz - Schwierigkeiten und Einsatz digitaler Medien





Eine Zusammenschau der *Kategorien Medienkompetenz und Videoanalyse* zeigt die folgende Abbildung:

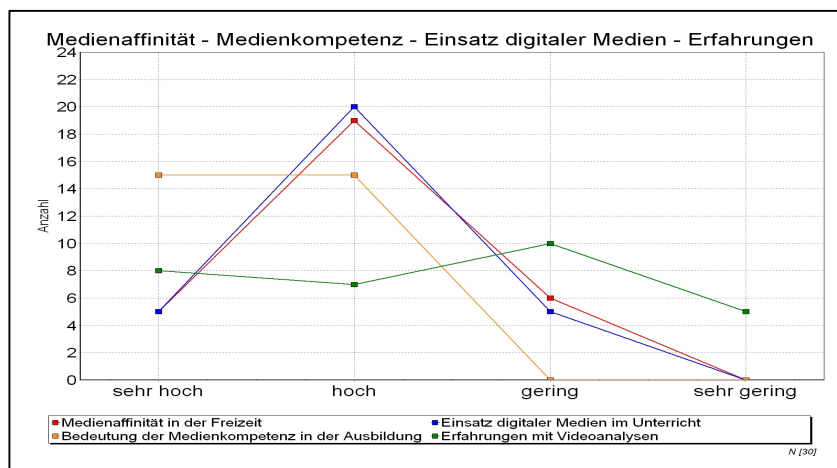


Abb. 46 - Medienaffinität - Medienkompetenz - Einsatz digitaler Medien und Erfahrungen

Setzt man die Medienaffinität mit den Erfahrungen mit Videoanalysen in Beziehung, so zeigt sich, dass Videoanalyse bei fast der Hälfte der Befragten bereits zum Erfahrungsbereich gehört.

Setzt man den Filter Erfahrungen mit Videographie, so sieht man, dass Studierende mit Erfahrungen in der Videographie in geringem Maße Angst vor Schwierigkeiten haben und sich auch Studierende mit geringen Erfahrungen in Videographie von ersteren nur graduell unterscheiden.



Abb. 47 - Angst vor Schwierigkeiten mit Erfahrungen

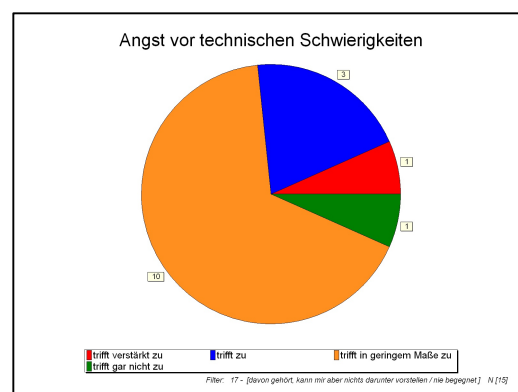


Abb. 48 - Angst vor Schwierigkeiten ohne Erfahrungen

Betrachtet man die *Kategorie Lehrerprofessionalität*, so ist auf dem medienaffinen Erfahrungshintergrund der Befragten erstaunlich, dass der Begriff Medienkompetenz explizit nicht genannt wird. Implizit wird jedoch durch die erhaltenen Antworten klar, dass die Studierenden eindeutige Vorteile bei der Erweiterung der Lehrerkompetenzen durch Videoanalysen sehen, wenn diese als Instrument der Beobachtung und Selbstbeobachtung genutzt werden. Dieses Ergebnis könnte der Tatsache zuzuschreiben sein, dass in den Interviews der Begriff „Medienkompetenz“ weder als Kategorie genannt wurde, noch in den vorstrukturierten Antworten vorkam. Allerdings hätten die Studierenden die Möglichkeit gehabt, bei „Sonstiges“ die Medienkompetenz zu nennen. Dies lässt zwei Hypothesen zu, die noch in einer Folgeuntersuchung zu erforschen wären: „Medienkompetenz als Professionalisierungskriterium ist explizit nicht im Selbstverständnis der Studie-



renden verankert.‘, oder ‚Beim Thema Videoanalyse ist die Medienkompetenz so selbstverständlich, dass die Studierenden es als naheliegend und nicht erwähnenswert finden.‘

Trotz dieser Tatsache wird die Bedeutung der Medienkompetenz in der Ausbildung sehr hoch angesiedelt und die große Mehrheit der Befragten erwartet durch die Videoanalyse eine Optimierung sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der Analyse des Schülerverhaltens.

Die Zusammenschau der Ergebnisse der *Hauptkategorie Videoanalyse* mit den Kategorien *Videographie*, *Unterricht/Videoanalyse*, *Vorstellungen zur Videoanalyse* und *Bedingungen der Videoanalyse* zeigt, dass die Studierenden die Videographie als ein geeignetes Instrument ansehen, welches die Lehrkräfte unterstützt, Schüler\_innenverhalten zu analysieren. Gerade zu Beginn der beruflichen Laufbahn, wenn Lehrer\_innen noch nicht stark ausgeprägte Handlungsroutinen entwickelt haben, ist die Videoanalyse eine adäquate, unterstützende Methode zur Optimierung des Unterrichts durch Selbstreflexion.

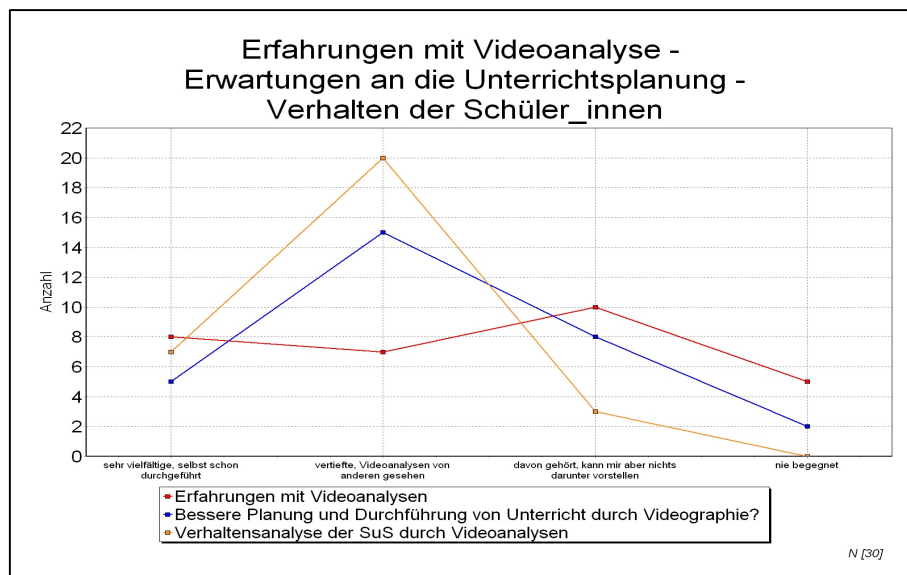


Abb. 49 - Erfahrungen, Erwartungen und Verhalten der SuS

Der Videoanalyse wird eine hohe Bedeutung im Bezug zur Selbsteinschätzung der Lehrkräfte beigemessen. Erstaunlich ist, dass die Ergebnisse bei der Einschätzung der Bedeutung für den Professionalisierungsprozess gleichbleibend hoch bleiben, unabhängig davon, ob Lehrkräfte Videoanalysen aus eigener Erfahrung kennen (Abb. 50) oder nur vom Hören (Abb. 51).

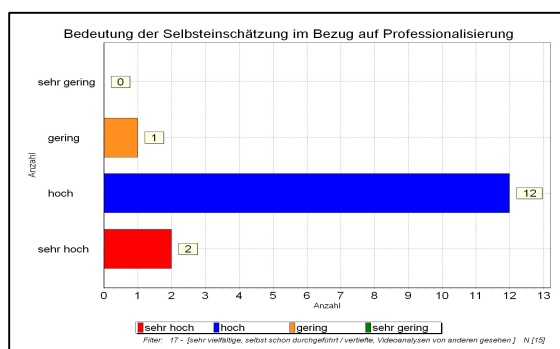


Abb. 50 - Selbsteinschätzung bei Erfahrung

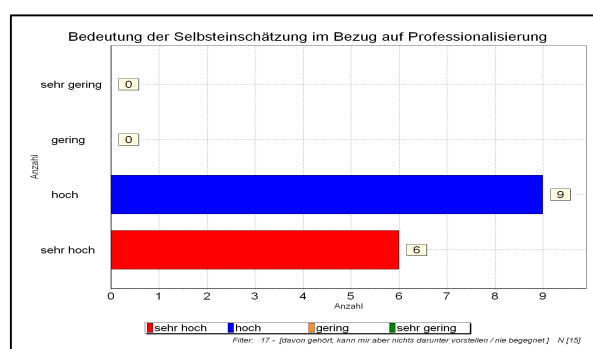


Abb. 51 - Selbsteinschätzung ohne Erfahrung

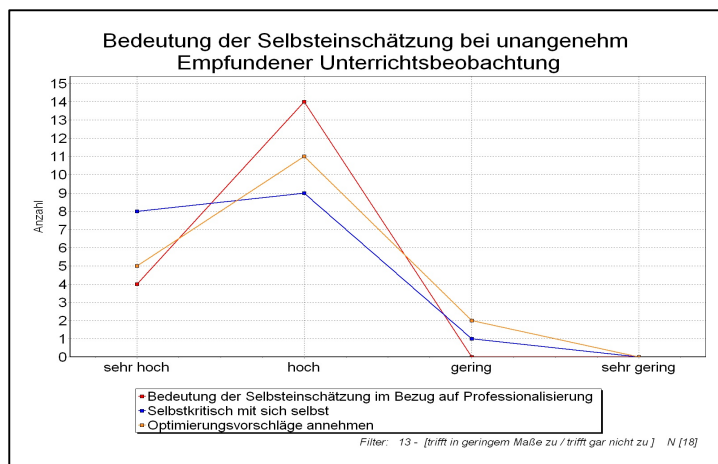


Abb. 52 - Bedeutung der Selbsteinschätzung bei unangenehm Empfundener Unterrichtsbeobachtung

Um die Akzeptanz der Videographie zu untersuchen wurde auch eine Frage zu negativen und positiven Emotionen gestellt. Bezüglich Aussage 13: „Ich mag es nicht, von anderen im Unterricht beobachtet zu werden.“, stimmen zwölf Probanden zu, doch 18 Probanden ist die Beobachtung ihres Unterrichts nicht unangenehm. Vergleicht man die Parameter Selbsteinschätzung und Reflexionsfähigkeit gefiltert

nach Zustimmung oder Ablehnung, so kann kein nennenswerter Unterschied herausgefunden werden.

Von fast allen Studierenden wird die Diagnose- und Förderkompetenz als wichtiger Aspekt der Lehrerprofessionalisierung angesehen, der durch Videographie verbessert werden kann. Durch Vergleiche von Videoaufzeichnungen ähnlicher Unterrichtssettings in unterschiedlichen Klassen mit unterschiedlichen Lehrkräften, sehen die Teilnehmer\_innen eine weitere Möglichkeit ihrer Lehrer\_innenkompetenz zu erweitern. Ihre Hauptargumente sind dabei der Perspektivenwechsel, die Änderung des Blickwinkels, und die Möglichkeit nach der Videoanalyse angemessen auf spezielle Verhaltensweisen bzw. Veränderungen in der Klasse reagieren zu können.

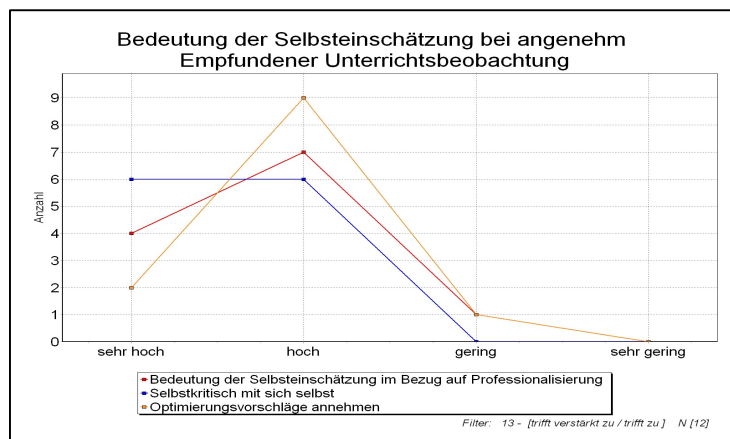


Abb. 53 - Bedeutung der Selbsteinschätzung bei angenehm Empfundener Unterrichtsbeobachtung

Die *Kategorie Unterrichtsreflexion* schließt mit sieben Fragen sowohl die Subkategorien Selbstreflexion und Rückmeldung zum Unterricht als auch bedeutsame Personen, die Rückmeldung geben, ein.

Die Befragten nennen einige der ihnen persönlich wichtigen Merkmale, wie z.B. die Reflexion, insbesondere die Selbstreflexion, die ganzheitliche Betrachtung sowie das Erkennen von Merkmalen guten Unterrichts, die sich aus der Theorie des Professionalisierungsprozesses und aus den Kompetenzbeschreibungen der Standards der Lehrerbildung ableiten lassen.



Ein wichtiges Merkmal der Lehrerprofessionalität ist die Reflexionsfähigkeit wozu es 22 Nennungen gibt. Setzt man die Reflexionsfähigkeit in Beziehung zu den erwünschten Rückmeldungen, so ergibt sich für diese Konstellation (Abb. 54) eine sehr hohe Übereinstimmung in diesen Kategorien.

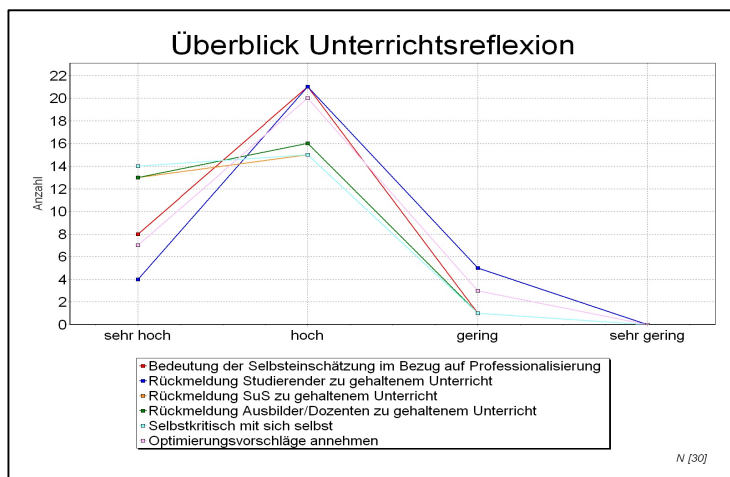


Abb. 54 - Überblick Unterrichtsreflexion

Nimmt man die Aussagen der Kategorie *Praxisorientierung im Studium* in den Fokus der Betrachtung, so zeigen die Forschungsergebnisse, dass ein recht hoher Anteil der Teilnehmenden unzufrieden mit der bisherigen Verzahnung von Theorie und Praxis an der Hochschule ist. Viele würden Angebote mit Videoanalysen als guten Ausgleich zu dem sonst eher fachwissenschaftlich gewichteten Anteil des Studiums sehen. Dass die eher praktischen Angebote gerne von den Studierenden genutzt werden, darauf lassen auch die deutlichen Nennungen bzgl. der persönlichen Wichtigkeit von Veranstaltungen mit hohem Praxisteil schließen.

Untersucht man die offenen Fragen zu allen acht Kategorien und nähert man sich den Aussagen *nur formal nach Häufigkeit*, so ergibt sich ein interessantes Bild. Da die Fragen alle im Kontext Videographie, Medien und Lehrerprofessionalität gestellt wurden, ist es überraschend, dass das Wort ‚Medien‘ in allen offenen Antworten nur fünfmal und nur einmal der Begriff ‚Medienkompetenz‘ vorkommt.

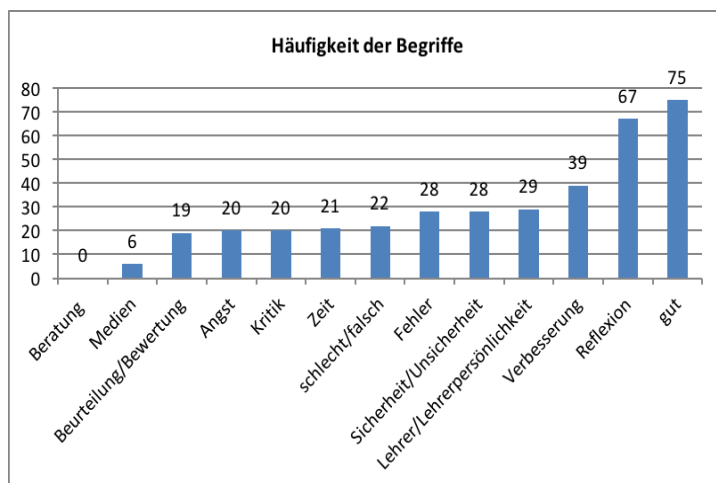


Abb. 55 - Häufigkeit der Begriffe

Das Adjektiv ‚gut‘ mit den Formen ‚besser‘ und ‚richtig‘ steht mit 75 Nennungen an der Spitze und wird mehr als dreimal so häufig verwendet als das Wort ‚schlecht‘ und ‚falsch‘. Weitere Untersuchungen könnten genauer bestimmen, was diese unspezifischen Qualifikative ‚gut‘ bzw. ‚schlecht‘ im Kontext des Untersuchungsfeldes für die Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess genau bedeuten.

Die rein formale Häufigkeitsanalyse der benutzten Begriffe bestätigt die Ergebnisse der Antworten zu den geschlossenen Fragen und kann impulsgebend für weitere Untersuchungen sein. In Zukunft sollten in Folgeuntersuchungen explizit die Medien in den Fragebogen aufgenommen



werden und auch didaktische Medienkonzepte sowie Fragen zu Medienpädagogik und Medienbildung gestellt und die Antworten untersucht werden. Bei der Videoanalyse sollte der Stellenwert der Reflexion beibehalten werden und die Beratung als Konsequenz und Impuls für Optimierungsmöglichkeiten mit bedacht werden.

*Forschungsfrage 2: Welchen Kriterien muss ein UNI-Klassenzimmer entsprechen, damit Lehrkräfte es als Chance zur Professionalisierung sehen?*

Ausgehend von der Tatsache, dass nur die Hälfte der Studierenden Erfahrungen mit Videoanalyse haben, ist auch der Erfahrungshorizont, auf dessen Grundlage Kriterien für die Konzeption eines UNI-Klassenzimmers erstellt werden, dementsprechend geringer. Vermutlich würden nach einem Probedurchlauf mit Videoanalysen andere und konkretere Erwartungen formuliert werden.

An erster Stelle steht für die Studierenden der reibungslose Ablauf der Unterrichtsstunde. Dieser ist ihrer Meinung nach nur gewährleistet, solange störende Einflüsse die Schüler\_innen nicht ablenken. Diese ablenkenden Faktoren wurden auch schon von Petko, Waldis, Pauli und Reusser erkannt (vgl. Petko u.a. 2003, S. 270). Das Bedienpersonal der Kamera im Klassenzimmer wäre beispielsweise ein solcher Faktor.

Auffallend bei allen Antworten ist die Tatsache, dass das Unterrichtsgeschehen, die ungestörte Interaktion zwischen Lehrer\_in und Schüler\_innen, oberste Priorität hat: „nicht stören“, „Distanz wahren“ (A.28, F.34) oder „unauffällig“ sein (A.15, F.35). Dies bedeutet in der Konsequenz, dass die unauffällige, dienende Funktion der Technik als ein wichtiges Kriterium für die Ausstattung des Uni-Klassenzimmers beachtet werden sollte.

Ohne Zweifel ist auch die Funktionalität der technischen Geräte für die Studierenden eine unabdingbare Voraussetzung, wie auch die „Qualität des Equipments“ (A.11, F.34). Obwohl nur wenige Angst vor technischen Schwierigkeiten haben, ist bei den Antworten der sehr hohe Anteil an Nennungen bezüglich der Technik, deren Funktionalität sowie Einfachheit und Bedienbarkeit aufgefallen. „Distanz wahren“ (A.28, F.14), ist den Teilnehmer\_innen wichtig, d.h. dass die Positionen der Kameras einerseits weder störend und auffallend sind und andererseits jedoch soll das Unterrichtsgeschehen in seiner Vielfalt und Komplexität aufgezeichnet werden, so dass alle geplanten Analysepunkte eingefangen werden können. Die Technik sollte einfach zu handhaben sein und im besten Fall von einer weiteren Person bedient werden, damit die Lehrperson sich auf das Unterrichten konzentrieren kann. Bedenken bzgl. Speicherkartenkapazität, geladenen Akkus oder Kamera- bzw. Mikrofonqualität waren nur einige der Nennungen. Eine vorherige Auseinandersetzung mit der vorhandenen Technik und eine Einführung in die Bedienung werden von einigen Student\_innen als hilfreich angesehen, da sie sich dadurch größere Sicherheit im Umgang mit den Geräten versprechen. Einige Studierende stellten Überlegungen zu tontechnischen, akustischen Gegebenheiten an und sehen in „guten Licht und Tonverhältnissen“ (A.9, F.34) einen wichtigen Gelingensfaktor, legen Wert auf die Sprachverständlichkeit und Lautstärke. Daher sollte ein Raum in dem Aufzeichnungen gemacht werden, ihrer Meinung nach akkustisch optimiert



sein. Beispiele hierfür sind: „*Außengeräusche wie zB durch ein geöffnetes Fenster.*“ (A.19, F.38) oder „*Störgeräusche (Hallen in Räumen)*“ (A.30, F.38). Diese Ergebnisse geben auch Expertenmeinungen wieder, die schon im Theorieteil dieser Arbeit angesprochen wurden.

Interessant sind auch Nennungen bzgl. Störungen von außen: „*Rektoren oder Kollegen, die in den Unterricht platzen*“ (A.16, F.38), doch eventuell ließe sich das durch eine Signalleuchte vor dem UNI-Klassenzimmer, mit Hinweis auf die Videoaufzeichnungen lösen.

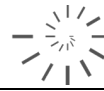
Die Voruntersuchung hat gezeigt, dass die Anbahnung der Medienkompetenz im engeren Sinne sowie der Einsatz von Tablets aus der Untersuchung ausgeklammert werden mussten, da hierfür noch weitere Kriterien erforderlich sind, die für die Konzeption des UNI-Klassenzimmers notwendig wären.

*Forschungsfrage 3: Welche Bedürfnisse haben Studierende bezüglich der Nutzung des UNI-Klassenzimmers?*

Der positiven Grundhaltung und Einstellungen der Studierenden zur Notwendigkeit des Medieneinsatzes im Unterricht und der großen Bedeutung der Videoanalyse für die Selbstreflexion im Kontext des Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften stehen auch negative Gefühle der Studierenden in Bezug auf Videographie gegenüber. Deshalb ist es bei der Entwicklung des UNI-Klassenzimmers bzw. bei der Planung der jeweiligen Teilprojektsettings sinnvoll, die Sorgen, Ängste, Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden, welche im Verlauf der Erhebungen zu dieser Arbeit deutlich geworden sind, zu berücksichtigen. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Studierende eher negative Gefühle bzgl. Videoanalyse haben (vgl. Frage und Antwort 20).

Mit Blick auf die Auswertung der Videos, sowohl der Eigenvideos, als auch der Fremdvideos, welche zukünftig integrativer Bestandteil der Nutzung des UNI-Klassenzimmers und ein wichtiges Modul bei der Teilnahme am Projekt ProMedia Primar 3P sind, ist festzustellen, dass doch eine beträchtliche Zahl der Studierenden Ängste speziell bezüglich der Auswertungssituation haben. Ganz wichtig scheint ihnen der Personenkreis derjenigen zu sein, die später die Videos sehen dürfen/sollen. Auf keinen Fall wollen sie, dass Vorgesetzte diese Videos sehen und dann als Bewertungsgrundlage nutzen. Bei Personen, die die Videos sehen sollen, schätzen die Studierenden vor allem die Rückmeldungen, Tipps und Verbesserungsanregungen als sehr hilfreich ein, was auch die häufige Nennung der Personen die die Videos sehen dürfen, nämlich Kommilitonen und Kollegen, Experten und andere Lehrer\_innen, sowie Dozenten und Dozentinnen sowie Ausbilder\_innen erklären würde (siehe Auswertung Videoanalyse Abb. 39).

Auch die Atmosphäre, in der die Auswertung stattfindet, war ein Punkt, der häufig bei den Befragten genannt wurde. Sie sollte angenehm und nicht nur auf negative Kritik bedacht sein. Vor allen Personen mit geringerer Kritikfähigkeit war dies ein großes Anliegen „*Eine ruhige, gelassene, lockere Umgebung, weil ich mir Kritik oft noch zu sehr zu Herzen nehme.*“ (A.16, F.39) Die kriteriengestützte Auswertung wird, soweit es sich aus den Aussagen ableiten lassen kann, von vielen Studierenden als wichtig und hilfreich gewertet: „*Dass die Auswertung auf objektiven Kriterien basiert.*“ (A.21, F.39)



Die Häufigkeitsanalyse der verwendeten Begriffe zeigt eine recht hohe Anzahl der Begriffe, die persönliche Bedürfnisse implizit nennen (siehe Abb. 55). Dass ‚Reflexion‘ und ‚Verbesserung‘ die Rangfolge der Substantive anführen, war aufgrund der Fragestellungen zu erwarten, ebenso die der Begriffe ‚Sicherheit/Unsicherheit‘, ‚Beurteilung/Bewertung‘, ‚Angst‘, ‚Kritik‘, ‚Zeit‘ und ‚Fehler‘, die mit annähernd gleicher Häufigkeit genannt wurden. Die Zusammenhänge, die zwischen den Begriffen dieses Begriffsfeldes aufgezeigt werden können, lassen die Schlussfolgerung zu, dass Handlungssicherheit ein wichtiges Bedürfnis der angehenden Lehrkräfte ist.

Dass jedoch der Begriff ‚Beratung‘ in allen offenen Antworten überhaupt nicht auftaucht, ist erstaunlich und gibt einen weiteren Impuls für nachfolgende Forschungen.

Um einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden durch Videographie zu leisten, ist es daher notwendig, diese Aspekte in der hochschulischen Lehrerausbildung aufzugreifen und gemeinsam mit den Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. Wichtig wäre es, den Begriff ‚Reflexion‘ auch zu operationalisieren und kriterien- und prozessbezogen mit zu erfassen, ebenso wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage, was das Qualifikativ ‚gut‘ in diesem Kontext der Professionalisierung bedeutet. Eine Kopplung der angestrebten ‚Verbesserung‘, d. h. der Qualifizierung im Professionalisierungsprozess, an fundierte „Beratung“ wäre durch die Analyse der Eigenvideos anzustreben. Dies setzt jedoch die Kenntnis eines empirisch abgesicherten Rahmens von Qualitätsmerkmalen von Unterricht, sowohl domänenspezifisch, fachbezogen, als auch im Bereich der allgemeinen Didaktik voraus. Es muss dadurch ein grundlegendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, aber auch in die konstruktive Kommunikation aller Interaktionspartner gefördert werden.

In Bezug auf Konzepte des Projektes, bzw. des Unterrichtssettings, formulieren die Studierenden als eine Gelingensbedingung, dass vor allem der Inhalt der aufzuzeichnenden Unterrichtsstunde für Analyse und Bewertung geeignet sein sollte. Beispielsweise macht es für Studierende keinen Sinn, nur eine Stunde mit Stillarbeit oder ähnlichen Inhalten zu filmen. *„Sinnvolle Unterrichtsstunde (40 min Stillarbeit zu filmen ist nicht sinnvoll)“* (A.9, F.34).

Für die Nutzung des UNI-Klassenzimmers bedeutet dies in der Konsequenz didaktische Konzepte zu erarbeiten, die die Sicherheit und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden stärken. Grundlage dieser Handlungssicherheit müssten operationalisierte Kriterien sein, die die „Verbesserung“ anhand von sequentiellen Analysen ermöglicht und die in konkrete Optimierungsvorschläge münden.

*Forschungsfrage 4: Welche Bedenken und Wünsche haben Studierende in Bezug auf Unterrichtsvideographie?*

In vielen Antworten wurden die rechtlichen Aspekte und der Datenschutz beim Einsatz der Videographie angesprochen. Bei Antworten zu Frage 19 geben 18 Teilnehmer\_innen an, dass datenschutzrechtliche Aspekte ein Contra-Argument für den Einsatz von Videoanalyse sein könnten und bei Frage 32: „In welchen Bereichen könnte es zu Problemen mit Videoanalysen kommen“ sehen gleich 25 Studierende Schwierigkeiten beim Datenschutz. Es scheint somit hier eine



hohe Unsicherheit zu herrschen, was erlaubt ist und was nicht. Obzwar viele Studierenden das Einholen von Einverständniserklärungen ansprachen, war aus den Antworten nicht klar ersichtlich, inwiefern Studierende die genauen rechtlichen Bedingungen kennen oder Erfahrung mit ihrer Umsetzung haben. Daraus resultiert eine Forderung für die weitere Arbeit im Projekt Pro-Media Primar 3P: In jeder Einführungsveranstaltung eines medienpädagogischen oder medien-didaktischen Seminares sollte eine gründliche Einführung zum Thema Datenschutz obligatorisch sein.

Die Studierenden haben in den offenen Fragen oft theoretisch wenig differenziert geantwortet, so dass bei der Auswertung der Daten sehr viel interpretiert und gedeutet werden musste. Da viele Teilnehmer sich zu ersten Mal gedanklich mit dem Thema Videoanalyse beschäftigt haben, wurden eher allgemeine Annahmen kommuniziert, ohne diese zu begründen. Schon bei den persönlichen Interviews hätten an dieser Stelle ergänzende Fragen mehr Klarheit bringen können. Das sehr interpretationsbedürftige Adjektiv „gut“ müsste hinterfragt und in das Kategoriensystem der Professionalisierung eingebunden werden, um genauere Aussagen zu treffen. Diese Schwäche der Untersuchung in Bezug auf unspezifische Aussagen und Allgemeinplätze in offenen Fragestellungen sollte in weiteren Untersuchungen vermieden werden, wenn gezielt nach Lehrprofessionalität geforscht wird.

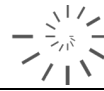
Geht es jedoch um allgemeine Einstellungen, um Alltagstheorien, Annahmen, Überzeugungen, um ‚Beliefs‘, dann können solche Ergebnisse aus anderer Perspektive auch von Vorteil sein. Es könnte zu einem von der Theorie unbeeinflussten Ergebnis führen, das die Präkonzepte der Studierenden, vor allem im Bereich der Gefühle und Ängste, differenzierter aufzeigt. Auch unter diesem Fokus könnte eine weitere Untersuchung erfolgen.

## 8 Ausblick / Offene Fragen

Im Rahmen der durchgeführten Studie konnten vielfältige Daten bezüglich der Vorstellungen, Wünsche und Ängste von Grundschullehramtsstudierenden zu Videographie gesammelt werden. Durch die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Selbstreflexion und Lehrerprofessionalisierung könnten in Zukunft mögliche Lehrveranstaltungen präziser auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt werden, vor allem die Rolle der Beratung nach der Analyse von Eigenvideos verstärkt in die Konzeption eingebunden werden. Gerade im Blick auf Beratung ist eine einheitliche didaktische Konzeption sowohl bei der Aufzeichnung, der gezielten Beobachtung, der sequentiellen Analyse von Teilaspekten des komplexen Unterrichtsgeschehens, der Selbstreflexion und den darauf folgenden gezielt eingesetzten Optimierungsmöglichkeiten sowie deren Evaluation eine Notwendigkeit. Diese didaktisch-methodische Konzeption sollte aus der Perspektive der einzelnen Fachgebiete, die im Projekt mitarbeiten, domänenspezifisch angepasst und evaluiert werden.

Im Laufe der Untersuchungen zu dieser Arbeit wurde bestätigt, dass Videographie – sowohl was die Aussagen der Theorie betrifft, als auch in den Vermutungen der Studierenden – einem Beitrag





zur Steigerung der Lehrerkompetenz und damit auch der Professionalisierung leistet. Durch die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung in diesem Themenfeld konnten im Laufe dieses Projektes einzelne wichtige Faktoren untersucht und evaluiert werden. Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit könnten also weiterführende Fragestellungen erarbeitet werden, oder es könnten in Folgeuntersuchungen einzelne relevante Punkte detaillierter, als es im Umfang dieser Arbeit möglich war, untersucht werden. So sollte sich konkret eine weitere Anschlussforschung auf die Zusammenhänge zwischen den Beliefs bezüglich der Selbstreflexion und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einerseits und der Anzahl und Form der durchgeführten Videoanalysen zu unterschiedlichen Unterrichtssettings, mit und ohne Tablets andererseits beziehen. Hier könnte das vorliegende Instrument um entsprechende Items ergänzt werden.

Offen bleibt nach dieser Untersuchung die Frage, wie Effekte der Professionalisierung durch Videoanalyse messbar gemacht werden können, d.h. operationalisierbar werden. Dies wäre ein weiterer anspruchsvoller Forschungsgegenstand im Rahmen des Projektes ProMedia Primar 3P.

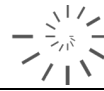
Des Weiteren wäre eine Evaluationsstudie während und nach Ablauf des Projektes sehr interessant, um die Erfahrungen der Studierenden mit den anfänglichen Vermutungen aus dieser Arbeit zu vergleichen und um gegebenenfalls die Lehrkonzepte entsprechend zu optimieren. Zu Beginn dieser Aufgabe steht jedoch die Entwicklung eines adäquaten Seminarangebotes, das auf die Bedürfnisse, Wünsche und Ängste der Studierenden eingeht und sie ernst nimmt. Fächerübergreifende Seminare könnten z. B. zum Ziel haben, Skripte bzw. Drehbücher für Videographie zu erarbeiten. Die Erarbeitung solcher Grundlagen auf einem weniger gut erforschten Gebiet wie der Videoanalyse erfordert jedoch viel Geduld, Ausdauer und vor allem Flexibilität.

Die Differenzierung bezüglich des Unterrichts mit und ohne digitale Medien konnte in dieser Arbeit weniger berücksichtigt werden. Man kann feststellen, dass Studierende bei der Beantwortung der Fragen nicht zwischen diesen beiden Formen unterschieden haben. Eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsvideographie mit und ohne digitale Medien wäre hier ein Ansatz, um die Stellung der digitalen Medien im Unterricht eventuell zu stärken.

Weiterer Aspekt der Untersuchung sind die finanziellen Mittel, die Ausstattung, der Zeitaufwand sowie die Kapazitäten für Fortbildungen bzw. Schulungen der Lehrenden.

*„Die Videographie stellt ein für die qualitative Sozialforschung sicherlich eher kostspieliges Analyseverfahren dar. Es handelt es sich dabei um eine sehr voraussetzungsvolle Forschungsmethode. Deren Herausforderung besteht nicht nur in technischen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Die Anfertigung von brauchbaren Videodaten, deren Selektion, Aufbereitung und Präsentation erfordert neben sozialwissenschaftlichen Methodenkenntnissen Geduld und Ausdauer.“ (Schnettler/Knoblauch 2009, S. 291)*

*„Unterrichtsaufzeichnungen für die Aus- und Weiterbildung sollten technisch anspruchsvolle Mittel zu wissenschaftlichen Zwecken sein. Schließlich geht es darum, mit Lehramtsanwärtern ebenso wie mit vielen praktizierenden Lehrkräften Brücken zu bauen, sich selbst mit ihrem eigenen Unterricht und seiner Verbesserung durch Kompetenzentwicklung und selbstorganisiertes Lernen befassen. Ob als Lehrende, als Moderierende oder als Korrektoren, unsere gegenwärtigen Lehrkräfte und ihr Wissen und Können bestimmt, wie zu allen*



*Zeiten, letztlich die Qualität der heutigen Schule.“ (Mirschel 2013, S. 270)*

Mit Blick auf die Erhebungsinstrumente wäre anstatt der Eingangsinterviews ein offener Fragebogen ebenfalls eine Alternative gewesen. Da jedoch die Perspektive der Lehrerprofessionalisierung im Fokus stand, war das Risiko das vorgesehene Untersuchungsfeld zu verlassen zu groß, und so wurden die Vorüberlegungen beibehalten. Die doppelte Anzahl von Interviewpartner\_innen hätte ein breiteres Spektrum an Einstellungen aufgezeigt. Insgesamt jedoch schätze ich den Fragebogen als zu umfangreich ein. Die Bearbeitungszeit war mit 30 Minuten ziemlich lange und so wurden evtl. einige Studierende davon abgeschreckt, an der Befragung teilzunehmen. Diese relativ niedrige Teilnehmerzahl ist jedoch auf Grund der qualitativen Untersuchung nicht negativ zu sehen, da viele qualitativ wichtige Aussagen erhalten wurden. Leider gab es auch wenig männliche Teilnehmer an der Studie, so dass auf eine Untersuchung von eventuellen geschlechtsspezifischen Unterscheidungen bei verschiedenen Stellungnahmen verzichtet wurde.

Die bereits angesprochene niedrige Teilnehmerzahl der Studie könnte in zukünftigen Erhebungen durch Interviews anstatt Fragebögen erhöht werden, wobei nicht eindeutig geklärt ist, ob die Hemmschwelle für Fragebögen, gerade wenn sie online verfügbar sind, nicht wesentlich niedriger wäre als für ein 1-zu-1 Interview, das zwanzig Minuten dauert und das man nicht von zu Hause durchführen kann. Sollte jedoch die Fragebogenform bevorzugt werden, könnte anhand der Daten aus der aktuellen Erhebung ein quantitatives Design erstellt werden, dass das Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit weiter ausdifferenziert und die Fragestellung präzisiert.

Eine mit Sicherheit komfortablere Form der Befragung wäre die Nutzung einer Onlineplattform oder der E-Mailverteiler der Fächer, um fächerspezifische Daten zu generieren. So könnten die Fragen auch anderen Pädagogischen Hochschulen bzw. anderen Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden und dadurch ließe sich sicherlich die Teilnehmerzahl erhöhen.

Das Fazit dieser Untersuchung ist die Erkenntnis, dass Videographie ein erfolgreiches Konzept ist, das in der Schule konsequent weiterentwickelt werden sollte. Aspekte im Zusammenhang mit Videoanalyse, die von den Studierenden als weniger förderlich angesehen werden, sollten reflektiert und bisher erfolgreiche Strategien in das Studium und Ausbildung integriert werden. Dies sollte immer vor dem Hintergrund geschehen, die Qualität des Schulsystems kontinuierlich zu verbessern und zwar im Kern, bei dem Unterricht und der Lehrperson selbst. Die Grundlegung dazu erfolgt im Grundschullehramtsstudium an der Hochschule.

Eigenvideos in einer Gruppe zu reflektieren, erfordert sehr viel Mut, Kritikbereitschaft, Offenheit im Umgang mit eigenen Defiziten, was wiederum ein stabiles Selbstwertgefühl voraussetzt. Ebenso muss bedeutsamen „Anderen“ ein Interventionsrecht zugestanden werden, um eigene Ressourcen zu optimieren. Diesen Mut, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Zuversicht scheinen viele der Studierenden, die an der Studie mitwirkten, zu haben. Aufgabe der Hochschule und aller Projektbeteiligten ist es nun, diese durch ein sinnvolles Lehrangebot zu erhalten und den Studierenden Werkzeuge für ihre lebenslange Aufgabe der Professionalisierung mit auf den Weg zu geben um die Medienbildung der Grundschulkinder zu fördern.



## 9 Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 29–53.
- Berner, Winfried (2004): Professionalität. Sich an anspruchsvolle Standards halten. Mitterfels. Online verfügbar unter <http://www.umsetzungsberatung.de/lexikon/professionalitaet.php?layout=druck>, zuletzt geprüft am 29.08.2016, 23.13 Uhr.
- Birkenbihl, Vera F. (2013): Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. 52. Aufl. München: mvg-Verl.
- Brouwer, Niels; Robijms, Fokelien (2013): Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In: Ulrich Riegel und Klaas Macha (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. [Tagung im März 2012 ... Bereich Bildungsforschung im Siegener Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung]. Münster: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 4), S. 303–317.
- Christin Çelebi; Barbara Krahé; Nadine Spörer (2014): Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (3), S. 115–126. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000128>.
- Comenius, Johann Amos (1658): Orbis sensualium pictus. Hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum & in vita actionum pictura & nomenclatura = Die sichtbare Welt, Das ist aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benamung. Noribergae: Eniter.
- Comenius, Johann Amos (2011): Die Welt im Bild. Das ist: aller hauptsächlichen Gegenstände und Lebenstätigkeiten Bebilderung & Benamung. 2. Aufl. Hg. v. Uvius Fonticola. Frankfurt M: Friedrich-Verl.-Medien (Lateinbuch).
- Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.) (2010): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl (Kultur und gesellschaftliche Praxis).
- Denner, Liselotte (2007): Beobachten - Basis professionellen Lehrerhandelns. Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe. Online verfügbar unter [https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/fakultaet1/bildung/schulpaed/Denner/Denner\\_2007\\_Beobachten\\_kpb\\_67\\_S25-62.pdf](https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/fakultaet1/bildung/schulpaed/Denner/Denner_2007_Beobachten_kpb_67_S25-62.pdf), zuletzt geprüft am 15.09.2016, 20.32 Uhr.
- Deutsche Telekom Stiftung (2015a): Medienbildung kompetent vermitteln. Digitales Lernen Grundschule. Deutsche Telekom Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter [https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files//dts-library/body-files/rechte-spalte/03\\_Lehrerbildung/DigitalesLernen\\_GS/schwaebisch\\_gmuend.pdf](https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files//dts-library/body-files/rechte-spalte/03_Lehrerbildung/DigitalesLernen_GS/schwaebisch_gmuend.pdf), zuletzt geprüft am 16.09.2016, 01.10 Uhr.
- Deutsche Telekom Stiftung (2015b): Digitales Lernen Grundschule. Deutsche Telekom Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter [https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files//dts-library/body-files/rechte-spalte/03\\_Lehrerbildung/DigitalesLernen\\_GS/sb\\_digitales\\_lernen\\_d.pdf](https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files//dts-library/body-files/rechte-spalte/03_Lehrerbildung/DigitalesLernen_GS/sb_digitales_lernen_d.pdf), zuletzt geprüft am 16.09.2016, 01.07 Uhr.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Qualitative Sozialforschung, 18).
- Grundschulverband (Hg.) (2015): Standpunkt Medienbildung. Grundschulkinder bei der Mediennutzung begleiten und innovative Lernpotenziale in der Grundschule nutzen. Online verfügbar unter [http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt\\_Medienbildung\\_final.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt_Medienbildung_final.pdf), zuletzt geprüft am 20.09.2016, 20.31 Uhr
- Hampl, Stefan (2010): Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Michael Corsten, Melanie Krug und Christine Moritz (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl (Kultur und gesellschaftliche Praxis), S. 53–88.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausg. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb. dt.-sprachige Ausg. / besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer (Schulisches Qualitätsmanagement).
- Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Landau. Online verfügbar unter



- [http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf), zuletzt geprüft am 23.08.2016, 17.05 Uhr.
- Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts ; Franz Emanuel Weinert gewidmet ; [Orientierungsband]. 3. Aufl. Stuttgart: Klett [u.a.] ([Unterricht verbessern - Schule entwickeln]).
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts ; Franz Emanuel Weinert gewidmet ; [Orientierungsband]. 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern).
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts : Franz Emanuel Weinert gewidmet. Unter Mitarbeit von Franz Emanuel Weinert. 6. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband).
- Helmke, Andreas et al. (2008): Die Videostudie des Englischunterrichts. In: Eckhard Klieme, Andreas Helmke, Rainer Lehmann, Günter Nold, Hans-Günther Rolff, Konrad Schröder et al. (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a, S. 345–363.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. Landau. Online verfügbar unter [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorat/Le\\_Helmke%20%20Schrader%20%20Lehrerprofessionalität%20%20Schulmagazin%205-10\\_de.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorat/Le_Helmke%20%20Schrader%20%20Lehrerprofessionalität%20%20Schulmagazin%205-10_de.pdf), zuletzt geprüft am 23.08.2016, 17.06 Uhr.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.) (op. 2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 57, 2011).
- Hericks, Uwe (2012): "Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?". Hg. v. Beitrag zum Studium Generale am 27. Juni 2012. Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg. Marburg. Online verfügbar unter <https://www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/27.06.12I.pdf>, zuletzt geprüft am 15.08.2016, 12.25 Uhr.
- Herzig, Bardo (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Wirksamkeit\\_digitale\\_Medien\\_im\\_Unterricht\\_2014.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf), zuletzt geprüft am 07.10.2016; 0.22 Uhr.
- Heun, Hans-Georg (2013): Videos in den Erziehungswissenschaften. Über Versuche und Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Henning Schluß und May Jehle (Hg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 231–252.
- Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hg.) (2005): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst (Handbuch Personalentwicklung, 4).
- Honegger, Beat Döbeli (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep verlag.
- Hugener, Isabelle et al. (2009): Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. In: *Learning and instruction* 19, S. 66–78.
- Irion, Thomas (2010): Hypercoding in der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Möglichkeiten der synchronen Analyse multicodaler Datensegmente zur Rekonstruktion subjektiver Perspektiven in Videostudien. In: Michael Corsten, Melanie Krug und Christine Moritz (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl (Kultur und gesellschaftliche Praxis), S. 139–161.
- Irion, Thomas (2015): Medienbildung in der Grundschule. Medienerziehung II, Folie 6. Schwäbisch Gmünd.
- Irion, Thomas (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule. - Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In: Markus Peschel und Irion Thomas (Hg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 141), S. 16–32.
- Irion, Thomas; Peschel, Markus (2016): Grundschule und neue Medien. - Neue Entwicklungen. In: Markus Peschel und Irion Thomas (Hg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 141), S. 11–16.
- Jehle, May; Schluß, Henning (2013): Videodokumentationen von Unterricht als Quelle der historischen und vergleichenden Unterrichtsforschung. In: Henning Schluß und May Jehle (Hg.): Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS



(Research).

- Klieme, Eckhard et al. (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), zuletzt aktualisiert am 16.12.2004, zuletzt geprüft am 13.09.2016.
- KMK (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt. Version 1.0 (Entwurf). Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (r). Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf\\_KMK-Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf), zuletzt aktualisiert am 27.04.2016, zuletzt geprüft am 07.10.2016, 0.55 Uhr.
- Knigge, Michel et al. (2013): Videostudien als Mittel fachdidaktischer Erkenntnisgewinnung. Hg. v. H.-Hugo Kremer, Martin Fischer und Tade Tramm. Beruf- und Wirtschaftspädagogik Online (Didaktik beruflicher Bildung, 24). Online verfügbar unter [www.bwpat.de/ausgabe24/knigge\\_et\\_al\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/knigge_et_al_bwpat24.pdf), zuletzt aktualisiert am 17.10.2013, zuletzt geprüft am 11.05.2016, 00.27 Uhr.
- König, Johannes; Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (3), S. 499–527.
- König, Johannes; Klemenz, Stefan (2015): Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten. Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. In: *Schwerpunkt: Pädagogisches Wissen von Lehrkräften*, Bd. 18. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18.2015,2), S. 247–277.
- Korte, Martin (2010): Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß ; das Handbuch für den Schulerfolg. 3. Aufl. München: Dt. Verl.-Anst.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (1), S. 35–50. Online verfügbar unter [http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc19a40ef/krammer\\_reusser\\_2005.pdf](http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc19a40ef/krammer_reusser_2005.pdf), zuletzt geprüft am 02.06.2015, 00.51 Uhr.
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim: Julius Beltz & Co. KG (Anwendung Psychologie).
- Kretschmer, Horst; Stary, Joachim (1998): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor-Verl.
- Kühl, Stefan (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kuhn, Hans-Werner (2007): Videographieren. Pädagogische Hochschule Freiburg. Freiburg. Online verfügbar unter <https://www.ph-freiburg.de/en/quasus/einstiegstexte/datenauswertung/videoanalyse.html>, zuletzt geprüft am 29.06.2016Uhr.
- Kunter, Mareike et al. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Leschinsky, Achim (Hg.) (1996): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* : Beiheft, 34).
- Leutner, Detlev; Opfermann, Maria; Schmeck, Annett (2014): Lernen mit Medien. In: Tina Seidel und Andreas Krapp (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz (*Psychologie* 2014), S. 297–330.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, E. Barbara; Kiel, Ewald (2014): Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben. Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (1), S. 23–41. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/s35834-013-0075-3>, zuletzt geprüft am 11.06.2016, 01.02 Uhr.
- Mirschel, Volker (2013): Anmerkungen zu den Unterrichtsaufzeichnungen in der APW. In: Henning Schluß und May Jehle (Hg.): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Mitzlaff, Hartmut (2010): ICT in der Grundschule und im Sachunterricht. Gestern- heute- morgen. Ein Blick zurück nach vorne. In: Markus Peschel (Hg.): *Neue Medien im Sachunterricht. Gestern - heute - morgen*.



- Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Mohr, Martin (2016): Lernraum Klösterleschule EG - Entwurf. Schwäbisch Gmünd, 21.09.2016. Email an Zentrum für Medienbildung.
- Moser, Vera; Kuhl, Jan; Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 17, Seiten 661-678. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter: DOI 10.1007/s11618-014-0587-1.
- Mühlhausen, Ulf (2011): Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine Virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos ; Begleit-DVD mit Hannoveraner Unterrichtsbildern, Videoszenen und Online-Übungen zur Unterrichtsanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Mühlhausen, Ulf (2016): Lehrerbildung mit Unterrichtsvideografie und multimedialen Unterrichtsdokumenten. Konzept der Hannoveraner Unterrichtsbilder. Leibniz Universität Hannover. Hannover. Online verfügbar unter [http://hanub.de/cms/htm\\_dateien/hub\\_page\\_1.htm](http://hanub.de/cms/htm_dateien/hub_page_1.htm), zuletzt geprüft am 27.09.2016.
- Nitsche, Kai (2014): UNI-Klassen. Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität, München. Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637/>, zuletzt geprüft am 11.05.2016, 01.00 Uhr.
- Peschel, Markus (Hg.) (2010): Neue Medien im Sachunterricht. Gestern - heute - morgen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Peschel, Markus (2016): Medienlernen im Sacunterricht. - Lernen mit Medien und Lernen über Medien. In: Markus Peschel und Irion Thomas (Hg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 141), S. 33-50.
- Peschel, Markus; Thomas, Irion (Hg.) (2016): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen - Konzepte - Perspektiven. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, 141).
- Petko, Dominik (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim u.a.: Beltz (Reihe Bildungswissen Lehramt, 25).
- Petko, Dominik; Reusser, Kurt (2005): Praxisorientiertes E-Learning mit Video gestalten. In: Andreas Hohenstein und Karl Wilbers (Hg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst (Handbuch Personalentwicklung, 4). Online verfügbar unter [http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffff3357e2f/PetkoReusser\\_eLearningVideo.pdf](http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffff3357e2f/PetkoReusser_eLearningVideo.pdf), zuletzt geprüft am 23.08.2016, 23.09.
- Petko, Dominik; Waldis, Monika; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 35 (6), S. 265-280. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/BF02656691>, zuletzt geprüft am 23.08.2016, 17.13 Uhr.
- Professionelle Kompetenz von Lehrkräften : Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (2011). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel (Das Wissen der Gegenwart Geisteswissenschaften).
- Reichertz, Jo; Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Qualitative Sozialforschung).
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine Ursula (2003): Mathematikunterricht in der Schweiz und in sechs weiteren Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie. 2. Aufl. Zürich: Univ. Zürich, Pädagog. Inst. (TIMSS video studies).
- Riegel, Ulrich (2013): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. In: Ulrich Riegel und Klaas Macha (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. [Tagung im März 2012 ... Bereich Bildungsforschung im Siegener Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung], Bd. 4. Münster: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 4), S. 9-24.
- Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.) (2013): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. [Tagung im März 2012 ... Bereich Bildungsforschung im Siegener Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung]. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung; Tagung. Bereich Bildungsforschung im Siegener Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung. Münster: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 4).



- Rothe, Theresa (2013): Reflexion des Lehrverhaltens. Analyse eines hochschuldidaktischen Angebots. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 (3), S. 125–133, zuletzt geprüft am 11.05.2016, 0.25 Uhr.
- Schluß, Henning; Crivellari, Fabio (2013): Videodokumentation von Unterricht in der DDR als Quelle. Ergebnisse eines DFG-Projekts zur medialen Unterrichtsforschung. In: Henning Schluß und May Jehle (Hg.): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 179–200.
- Schluß, Henning; Jehle, May (Hg.) (2013): *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2009): Videoanalyse. In: *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*, S. 272–297.
- Schorb, Bernd (1998): Stichwort: Medienpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1), S. 7–22. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-44979>.
- Schulman, Lee S. (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15 (2), S. 4–14.
- Schwerpunkt: Pädagogisches Wissen von Lehrkräften (2015). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18.2015,2).
- Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hg.) (2014): *Pädagogische Psychologie*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz (Psychologie 2014).
- Seidel, Tina et al. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 799–821.
- Terhart, Ewald (op. 2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 57, 2011).
- Thissen, Frank (2013): *Mobiles Lernen in der Schule*. 2., erw. Aufl: Eigenverl. Online verfügbar unter <https://itunes.apple.com/de/book/mobiles-lernen-in-der-schule/id675793862?mt=11>, zuletzt geprüft am 16.08.2016.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. In: *Medienbildung in Schule und Unterricht* 3414.
- Weidenmann, Bernd (2006): Lernen mit Medien. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim: Julius Beltz & Co. KG (Anwendung Psychologie), S. 423–476.
- Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas (1996): Der gute Lehrer. Person, Funktion oder Fiktion? In: Achim Leschinsky (Hg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Bd. 1996,1. Weinheim u.a: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft*, 34).
- Zierer, Klaus (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



## 10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 - Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit .....	12
Abb. 2 - Ganzheitliche Betrachtung von Unterrichtserfolg (Mühlhausen 2011, S. 127) .....	16
Abb. 3 - Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2011, S. 32).....	18
Abb. 4 - Die Schule (Comenius 2011, S. 198).....	22
Abb. 5 - Medienkompetenz und Medienbildung, (Irion 2015, S. 6) .....	25
Abb. 6 - Wie wirken Medien - Nach Irion (vgl. Irion 2016, S. 16ff.) .....	25
Abb. 7 - Mediales Lernen im Sachunterricht (Peschel 2016, S. 38) .....	26
Abb. 8 - Lernen mit Medien (Herzig 2014, S. 10) .....	27
Abb. 9 - Ablaufschema einer Videoanalyse .....	30
Abb. 10 - Stufen der Situationsinterpretation (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 43) .....	33
Abb. 11 Beispiel für Kamerapositionen (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 25) .....	36
Abb. 12 - Repräsentationsformen von Videodaten (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 32) .....	39
Abb. 13 - Kategorien für Fragebogen .....	54
Abb. 14 - Alter der Befragten .....	57
Abb. 15 - Besuch von medienpädagogischen Veranstaltungen .....	58
Abb. 16 - Angst vor technischen Schwierigkeiten .....	58
Abb. 17 - Bedeutung der Lehrerprofessionalität.....	59
Abb. 18 - Bedeutung der Selbsteinschätzung.....	60
Abb. 19 - Rückmeldung zu gehaltenem Unterricht .....	60
Abb. 20 - Selbstkritik .....	61
Abb. 21 - Optimierungsvorschläge annehmen.....	61
Abb. 22 - Unterrichtsbeobachtungen sind unangenehm .....	61
Abb. 23 - Gedanken zu aufgezeichnetem Unterricht .....	62
Abb. 24 – Pro: Unterricht filmen .....	63
Abb. 25 – Contra: Unterricht filmen.....	63
Abb. 26 - Gefühle zu gefilmter Unterrichtsstunde .....	64
Abb. 27 - Verhaltensänderung der Schüler_innen durch Videographie .....	65
Abb. 28 – Pro: gefilmte Unterrichtsstunden .....	65
Abb. 29- Contra: gefilmte Unterrichtsstunden.....	66
Abb. 30 -Sinnvolle Fächer für Videographie.....	67
Abb. 31 - Disziplinverbesserung .....	67
Abb. 32 - Leistungsbewertung.....	67
Abb. 33 – Contra: jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen .....	68
Abb. 34 - Bessere Planung und Durchführung von Unterricht durch Videographie .....	68
Abb. 35 - Verbesserung der Lehrerprofessionalisierung durch Videoanalysen .....	69
Abb. 36 - Problematische Bereiche bei Videoanalysen .....	70
Abb. 37 - Verhaltensanalyse der Schüler_innen .....	70
Abb. 38 - Wem das Unterrichtsvideo zeigen.....	71





Abb. 39 - Gründe, Aufnahmen zu zeigen .....	72
Abb. 40 - Wem das Unterrichtsvideo nicht zeigen .....	72
Abb. 41 - Gründe, Aufnahmen nicht zu zeigen.....	73
Abb. 42 - Bedingungen für Videoanalysen .....	73
Abb. 43 - Vermeidung störender Einflüsse.....	74
Abb. 44 - Zufriedenheit mit Schulpraxis im Studium.....	75
Abb. 45 – Medienaffinität - Medienkompetenz - Schwierigkeiten und Einsatz digitaler Medien....	76
Abb. 46 - Medienaffinität - Medienkompetenz - Einsatz digitaler Medien und Erfahrungen.....	77
Abb. 47 - Angst vor Schwierigkeiten mit Erfahrungen .....	77
Abb. 48 - Angst vor Schwierigkeiten ohne Erfahrungen .....	77
Abb. 49 - Erfahrungen, Erwartungen und Verhalten der SuS.....	78
Abb. 50 - Selbsteinschätzung bei Erfahrung.....	78
Abb. 51 - Selbsteinschätzung ohne Erfahrung .....	78
Abb. 52 - Bedeutung der Selbsteinschätzung bei unangenehm Empfundener Unterrichtsbeobachtung .....	79
Abb. 53 - Bedeutung der Selbsteinschätzung bei angenehmer Empfundener Unterrichtsbeobachtung .....	79
Abb. 54 - Überblick Unterrichtsreflexion .....	80
Abb. 55 - Häufigkeit der Begriffe.....	80
Abb. 57 - Unterrichtsraum eines Pädagogischen Labors (Mirschel 2013, S. 256).....	97
Abb. 58 - Alter Regieraum (Mirschel 2013, S. 257) .....	98
Abb. 59 - Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2016) .....	100
Abb. 60 - UNI-Klassenzimmer Entwurf (Mohr 2016).....	101
Abb. 61 - Technikplan UNI-Klassenzimmer .....	101



## 11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Bestimmungsansätze nach Terhart (vgl. Terhart 2011, S. 205ff.).....	10
Tabelle 2 - Formen der Nutzung von Videos in der Erziehungswissenschaft (Dinkelaker/Herrle, 2009, S. 11) .....	30
Tabelle 3 - Zugriffs- und Aufbereitungsformen von Videodaten (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 40) .....	40
Tabelle 4 - Möglichkeiten der Ergebnispräsentation .....	48
Tabelle 5 - Medienaffinität.....	57
Tabelle 6 - Einsatz digitaler Medien im Unterricht.....	58
Tabelle 7 - Bedeutung der Medienkompetenz in der Ausbildung.....	59
Tabelle 8 - Wie verändert sich das Lehrerverhalten durch Videographie .....	64
Tabelle 9 - Erwarteter Nutzen für die Erweiterung der Lehrerkompetenz durch Videographie.....	66
Tabelle 10 - Vorteil jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen .....	68
Tabelle 11 - Persönliche Checkliste .....	70
Tabelle 12 - Wichtige Punkte bei der Auswertung .....	74
Tabelle 13 - Zu vermeidende Punkte bei der Auswertung .....	75
Tabelle 14 - Videoanalysen als Ausgleich zu Fachwissenschaften .....	75
Tabelle 15 - Besuchte Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil .....	76
Tabelle 16 - Priorität von Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil .....	76
Tabelle 17 - Aufbau der Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2011, S. 154).....	99



## 12 Eidesstattliche Erklärung

### 12.1 Verbindliche Versicherung

Gemäß § 16 Abs. 4 GHPO I versichere ich, dass ich diese Wissenschaftliche Arbeit selbstständig gefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet.

Außer den genannten wurden keine weiteren Hilfsmittel verwendet.

**Ort und Datum**

**Vor- und Zuname**

### 12.2 Freiwillige Erklärung

Im Fall der Aufbewahrung meiner Wissenschaftlichen Arbeit in der Bibliothek bzw. im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Ja ☒      Nein ☐

**Ort, Datum**

**Vor- und Zuname**



## **13 Anhang**

Anhang 1: Exkurs - Bericht über Videographie in früheren Jahren

Anhang 2: Konzept der Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2016)

Anhang 3: Pläne des UNI-Klassenzimmers im Rahmen des Projektes ProMedia Primar 3P

Anhang 4: Leitfaden der Interviews

Anhang 5: Fragebogen

Anhang 6: Ausführliche Auswertung der geschlossenen Fragen

Anhang 7: Übersicht der Antworten auf die offenen Fragen



### 13.1 Exkurs - Bericht über Videographie in früheren Jahren



Abb. 56 - Unterrichtsraum eines Pädagogischen Labors (Mirschel 2013, S. 256)

*„Im Unterrichtsraum installierten wir mehrere feste Kameras, insgesamt wurden es fünf an der Zahl. Vom Fernsehen der DDR erhielten wir im April 1971 eine mobile mit Zoomoptik. Wir setzten sie im Klassenraum als sechste ein und konnten somit sowohl Nah- als auch Großaufnahmen machen, [...]. Diese Kamera wurde von einer Mitarbeiterin im Klassenraum bedient. Sie übersah hier die Situation wesentlich besser als der Regisseur am Regiepult im Nebenraum. Sie wählte mit ihrer Kamera selbständig geeignete Nahaufnahmen aus. [...] Über Kopfhörer stand sie mit der Bildregie in Verbindung, konnte so Hinweise dorthin übermitteln oder Hinweise zur Kameraführung von dort empfangen. [...] Der Betrieb bei der Aufzeichnung von Unterrichtsstunden spielte sich so ab: Ein Mitarbeiter regelte den Ton, ein weiterer war für die Bildsteuerung zuständig. Er fungierte gleichzeitig als Regisseur und Schnittmeister. Am Anfang übte ausschließlich ich diese Funktion aus. Vor sich hatte er eine Wand mit acht Monitoren, sechs mit den Vorschau-Bildern, einen mit dem Sende- bzw. Aufzeichnungsbild sowie einen für spezielle Bild- oder Graphikeinblendungen. Die Bildauswahl erfolgte auf einem Pult mit etlichen Tasten. Das Ziel war, stets ein informatives Bild zu erfassen und zu fixieren. Das konnten sein: die Totale, z. B. zur Darstellung des Meldeverhaltens der Schüler oder der allgemeinen Situation in der Klasse, Groß- oder Nahaufnahmen eines einzelnen Schülers oder einer Schülergruppe oder der Lehrkraft vor der Klasse oder an einem Schülerplatz. In Sekunden-schnelle musste er sich aus sechs bis sieben Angeboten für ein geeignetes zu fixierendes Bild entscheiden. Auf dem Stellpult musste er dann ebenso schnell die relevante Taste für die gewünschte Bild betätigen. An sich war das ganz einfach. Wie beim Klavierspielen brauchte man nur im richtigen Moment mit dem richtigen Finger auf die richtige Taste zu drücken. Das ganze verlangte jedoch nahezu hellseherische Fähigkeiten, zumindest eine pädagogische und didaktische Einfühlung in das Unterrichtsgeschehen, ein Vorausahnen, was wahrscheinlich kommen müsste oder könnte. Ein Skript hatten wir ja nicht zur Verfü-*



*gung, aber auch gar keine Zeit, darin mitzulesen. Außerdem passieren im lebendigen Unterricht oft ungeplante und unbeabsichtigte Situationen, auf die schnell und möglichst wirkungsvoll zu reagieren ist. Da nützt auch das beste Skript nichts. Deshalb ist es sicherlich unumgänglich, dass ein erfahrener Pädagoge die Steuerung am Bildmischpult übernimmt, der außerdem in der Bewältigung dieser Aufgabe gut trainiert ist. Ein Techniker wäre hier wahrscheinlich überfordert. Das Zusammenspiel zwischen Kamera im Klassenraum und der Bild- und Tonregie hinter den Kulissen haben wir regelrecht geübt, das heißt ohne Schüler, also in „Kaltfahrten“, erprobt und perfektioniert. Dadurch kamen trotz der Live-Situation und der Geschwindigkeit, mit der man 45 Minuten lang stark konzentriert reagieren musste, brauchbare Bildsequenzen zustande. Es sei nicht verhehlt, dass dabei eine gehörige Portion Schweiß geflossen ist.“ (Heun 2013, S. 237ff.)*



Abb. 57 - Alter Regieraum (Mirschel 2013, S. 257)



### 13.2 Konzept der Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2016)

<b>Stadium 1:</b> <b>Worauf basiert der Unterricht?</b>	<b>Stadium 2:</b> <b>Wie wurde der Unterricht geplant?</b>	<b>Stadium 3:</b> <b>Wie ist der Unterricht abgelaufen?</b>	<b>Stadium 4:</b> <b>Welche Resultate hat der Unterricht?</b>
<b>Didaktisches Konzept</b> z. B. Lehrplanvorgaben, Schulbuchanregungen, zugrunde gelegter fachdidaktischer Ansatz, leitende pädagogische Ideen	<b>Unterrichtsentwurf</b> einschl. aller eingesetzten Medien (Arbeitsblätter, Buchauszüge, Folien, Lieder, Fotos)	<b>Unterrichtsverlauf</b> in Videoszenen mit detailgetreuen Wortprotokollen	<b>Schülerprodukte</b> (schriftliche Ergebnisse) sowie von Lehrern und Schülern erfragte Einschätzungen zum Unterricht

Tabelle 17 - Aufbau der Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2011, S. 154)

„Hannoveraner Unterrichtsbilder (HUB) sind der Prototyp einer umfassenden multimedialen Unterrichtsdokumentation im deutschsprachigen Raum (s.u. Entwicklung der HUB).

Im Unterschied zu den Web-Basierten-Übungen zur Unterrichts-Analyse (WBA) dokumentiert jedes HUB eine abgeschlossene Unterrichtsepisode (meist eine Einzel- oder Doppelstunde) in ihren Entwicklungsstadien. Aus einem einheitlichen Menü können aufgerufen werden:

**Grundlagen und didaktisches Konzept:** Lehrplanvorgaben, Schulbuchanregungen, zugrunde gelegter fachdidaktischer Ansatz, leitende pädagogische Ideen

**Vorbereitung/Planung:** Unterrichtsentwurf und eingesetzte Medien (Arbeitsblätter, Buchauszüge, Folien, Lieder, Fotos)

**Unterrichtsverlauf:** Videoszenen mit detailgetreuen Wortprotokollen

**Resultate:** Schülerarbeiten (z.B. schriftl. Ergebnisse, Zeichnungen) sowie unmittelbar nach dem Unterricht erfragte Einschätzungen von Lehrern und Schülern

Die Vorzüge dieser umfassenden multimedialen Dokumentation gegenüber 'nackten' Unterrichtsvideos

1. Nachvollzogen werden kann, welche Vorgaben und Intentionen den Unterrichtenden veranlasst haben, seinen Unterricht so anzulegen (z. B. Lehrplan, fachdidaktischer Ansatz oder zugrunde gelegtes Unterrichtswerk).
2. Beurteilt werden kann die Qualität eingesetzter Arbeitsblätter, Schulbuchtexte, Overheadfolien, Versuchsskizzen, um z. B. Ursachen für Schülerprobleme mit Arbeitsaufträgen richtig einzuschätzen.
3. Bei den meisten Szenen kann zum Video ein Wortprotokoll einblendet werden, so dass z. B. Unterrichtsgespräche im Detail nachvollzogen werden können, die im Video nur in flüchtiger Form und oft in ungünstiger Tonqualität vorliegen und bestenfalls nach mehrfachem Abspielen zu verstehen sind.



## Anhang

4. Eingeschätzt werden kann der Lernzuwachs der Schüler anhand der dokumentierten Ergebnisse.“ (Mühlhausen 2016)

Kerncurriculum  
für das Gymnasium  
Schuljahrgänge 5 -10

---

**Naturwissenschaften**

---

**Niedersachsen**


**Unterrichtsentwurf Biologie Doppelstunde „Das Skelett des Menschen“**

**Lernziele der Stunde:**


1. Die Schüler sollen die einzelnen Knochen des menschlichen Skeletts benennen.
2. Sie sollen die Funktion des menschlichen Skeletts (Haltung, Beweglichkeit) erkennen.
3. Das Interesse am Knochenaufbau soll geweckt werden.

**Geplanter Verlauf der Stunde:**

Dauer (min.)	Abschnitt / Inhalt
2	Begrüßung etc.
3	offener Einstieg in das Thema Skelett des Menschen: Folie mit Röntgenbild des menschlichen Skeletts
5	Mindmap: Skelett und Muskeln des Menschen
5	Fragen zum Thema sammeln auf Folie.
30	Arbeitsphase: Arbeitsblätter werden erklärt und sollen dann in 2er-Gruppen bearbeitet werden. Das Skelett soll beschriftet werden. Dabei sollen die Schüler bei jeder Beschriftung überlegen, ob sie den Namen des Skeletteils kennen



**Das Skelett des Menschen**



**Wortprotokoll**

L: So heute befassen wir uns mit den Skelettnamen, also mit dem Skelett des Körpers. Wie S7 schon gesagt hat 206 Knochen. Damit sind wir fertig.

SuS: Ooh. [traurig]

L: Also wir werden nicht 206 Knochen hier lernen, sondern nur die wichtigsten.

S7 [meldet sich unaufgefordert.]: Es sind circa 206 Knochen, eine Rippe mehr oder sowas.

L: Und Kinder haben viel mehr als Erwachsene. Kinder haben als Erwachsene, die dann zum Teil zusammenwachsen, weil sie größer werden. Deshalb sagt man wirklich circa 206 Knochen. Auch gerade ältere Leute da wachsen noch mehr Knochen zu, die haben sehr viele Einzelknochen, die dann zusammenwachsen sind. [S20 meldet sich unaufgefordert.] S20.

S20: Sind die deswegen dann auch gelenkiger?

L: Mmh. Ein bisschen ist das so. Das ist alles ein bisschen was.

S11: Ich hab mir mal zweimal den Arm gebrochen und da ist es bei abgerissen.

L: Musikanterknochen nennt man den auch. Ja, das kann passieren.

Abb. 58 - Hannoveraner Unterrichtsbilder (Mühlhausen 2016)





### 13.3 Pläne des UNI-Klassenzimmers im Rahmen des Projektes ProMedia Primar 3P

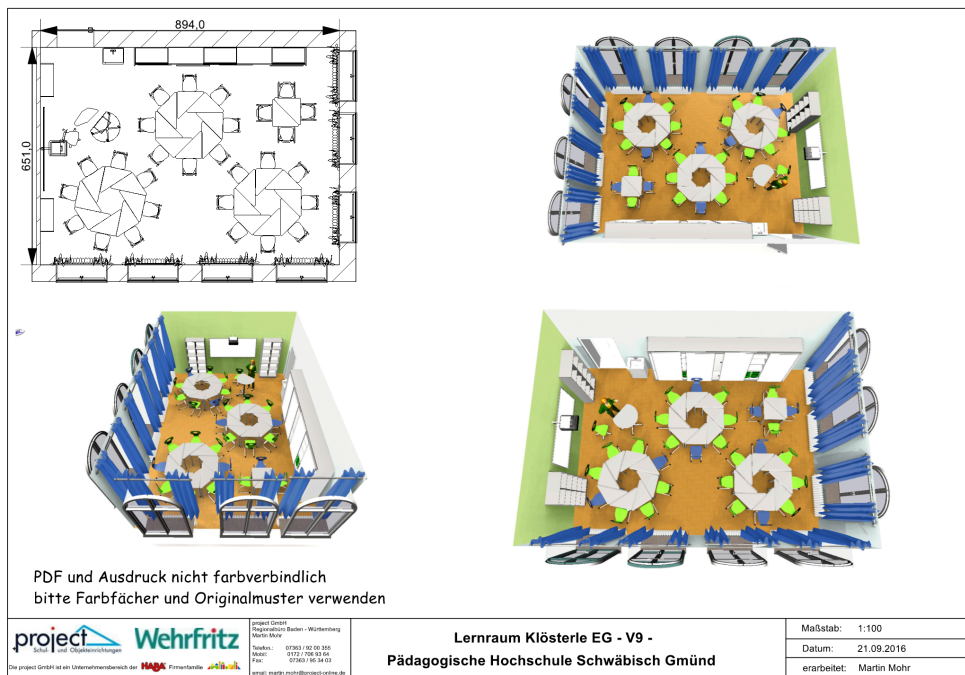


Abb. 59 - UNI-Klassenzimmer Entwurf (Mohr 2016)

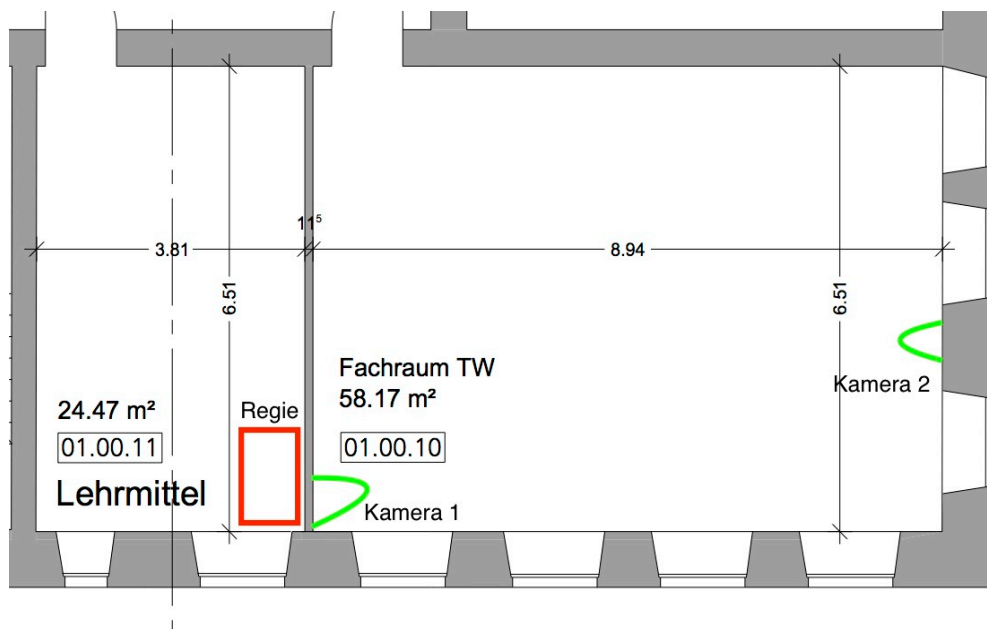


Abb. 60 - Technikplan UNI-Klassenzimmer



## 13.4 Leitfaden der Interviews

### *Ablauf Interview:*

1. Begrüßung und erklären des Ablaufes (Aufnahme, Einverständniserklärung, freies Reden)
2. Vorstellung des Themas. Kurze Erklärung, was Videographie genau ist und um was es in der Arbeit gehen soll.

### *Fragen für das Interview*

1. Erzähl doch mal, wie deine Erfahrungen mit Videoaufnahmen sind (auch im privaten Bereich).
2. Was hältst du von Videoaufnahmen von Unterricht?
  - Erzählen lassen, dann:
    - a. Wurdest du denn schon mal gefilmt?
3. Stell dir vor, dein Unterricht würde gefilmt werden, wie würdest du dich fühlen? (Alle Fragen ergänzen mit folgenden Stichworten):
  - Positives
  - Negatives
  - Angenehm
  - Unangenehm
  - Ängste
    - a. Was für Ängste hättest du?
    - b. Was fändest du positiv?
    - c. Würdest du dich anders verhalten als in einer normalen Unterrichtsstunde?
    - d. Bei welcher Personengruppe die deine Videos sehen, würdest du dich wohlfühlen, bei welcher Personengruppe würdest du dich weniger wohl fühlen?
      - i. Welchen Menschen würdest du das Video gerne zeigen und warum?
      - ii. Wem würdest du das Video nicht zeigen und warum?
4. Wie wäre es denn, wenn eine von dir gehaltene Stunde mit Medien (z.B. Tablets) gefilmt wird, was wären hier deine Argumente, die dafür und die dagegen sprechen würden?
5. Welche Vorteile oder aber auch Nachteile siehst du, wenn Unterrichtsstunden im Studium gefilmt werden? (hier auf beides eingehen)
  - a. Würde sich durch die Videographie dein Lehrerverhalten möglicherweise ändern?
6. Welche Bedingungen müssten erfüllt sein, damit du deinen Unterricht filmen lassen würdest?
7. Welchen Nutzen für die Erweiterung deiner persönlichen Lehrerkompetenzen könntest du dir durch die Videographie vorstellen?



## 13.5 Fragebogen

### Fragebogen Videoanalyse

Liebe Studierende,

das Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd arbeitet intensiv daran, die Lehrerausbildung im Bezug auf digitale Medien, Medienpädagogik und –didaktik zu verbessern, neue Entwicklungen einzubeziehen und die Theorie-Praxis-Verknüpfung effizienter zu gestalten.

Durch die Einrichtung eines Versuchsklassenzimmers mit digitalen Medien in Verbindung mit Videoaufzeichnungen zur Reflexion der durchgeführten Unterrichtsstunden (Videographie) wollen wir den Studierenden die Möglichkeit geben, hier erste angeleitete Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht zu sammeln.

Da Studierende selbst hier den besten Blick auf die aktuelle Situation und mögliche Verbesserungen haben und um die Wünsche und Erwartungen der Studierenden mit einzubeziehen und ihre Bedenken oder Ängste zu berücksichtigen, habe ich diesen Fragebogen im Zusammenhang mit meiner wissenschaftlichen Hausarbeit „Professionalisierung zur Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium - Chancen und Grenzen von Videoanalysen aus der Perspektive von Grundschullehramtsstudierenden“ entwickelt.

Ziel der Arbeit ist es, die Erfahrungen und Erwartungen, Ängste und Hoffnungen von Studierenden im Bezug auf Videoanalysen zu erfassen, um diese Punkte – und mögliche Lösungsvorschläge – dann in die weitere Forschung und vor allem in die Vorbereitung von Lehrangeboten mit einfließen zu lassen.

Durch das Ausfüllen des Fragebogens unterstützt ihr die Planung des neuen Versuchsklassenzimmers und ihr helft dabei auch, die Qualität des Lehramtsstudiums an der Pädagogischen Hochschule zu verbessern.

Es gibt Fragen zum Ankreuzen und Fragen, bei denen ihr mit freiem Text antworten könnt. Bei den Fragen mit freiem Text bitte ich euch einfach eure Meinungen, Wünsche, Anregungen oder Einstellung kurz zu notieren.

Die Erhebung ist selbstverständlich anonym und die einschlägigen Datenschutzrichtlinien werden eingehalten. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 30 Minuten. Falls Fragen auftauchen sollten oder ihr mehr Infos zu dieser Arbeit haben möchtet, dann kontaktiert mich gerne unter: [uwe@uwe-ritter.com](mailto:uwe@uwe-ritter.com)

Vielen Dank für eure Zeit und eure Mühe beim Ausfüllen des Fragebogens,  
Uwe Ritter

#### 1. Wie schätzt du deine Affinität (Neigung, Vorliebe) zu digitalen Medien in der Freizeit ein?

- ☐ sehr hoch      ☐ hoch      ☐ gering      ☐ sehr gering

#### 2. Hast du an der Hochschule schon spezielle medienpädagogische Veranstaltungen besucht?

- ☐ Nein      ☐ Ja

#### 3. Wie wichtig findest du den Einsatz digitaler Medien im Unterricht?

- ☐ sehr wichtig      ☐ wichtig      ☐ gering      ☐ sehr gering

#### 4. Ich habe Angst vor technischen Schwierigkeiten?

- ☐ trifft verstärkt zu      ☐ trifft in geringem Maße zu  
☐ trifft zu      ☐ trifft gar nicht zu

#### 5. Wie wichtig ist die Medienkompetenz in der Ausbildung der Lehrkraft? Schätze die Bedeutung ein.

- ☐ sehr wichtig      ☐ wichtig      ☐ gering      ☐ sehr gering

#### 6. Was bedeutet für dich Lehrerprofessionalität? (Mehrfachnennung möglich)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mit Heterogenität umgehen können         | <input type="checkbox"/> Normen und Funktionen der Schule kennen |
| <input type="checkbox"/> den Unterricht gut zu strukturieren      | <input type="checkbox"/> hohes Fachwissen haben                  |
| <input type="checkbox"/> eine gute Klassenführung                 | <input type="checkbox"/> Fortbildungen besuchen                  |
| <input type="checkbox"/> Motivierung der Schülerinnen und Schüler | <input type="checkbox"/> Problemlösekompetenz besitzen           |
| <input type="checkbox"/> Reflexionsfähigkeit                      | <input type="checkbox"/> viele Methoden kennen                   |
| <input type="checkbox"/> faire Leistungsbeurteilung               | <input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/>          |
| <input type="checkbox"/> "guten" Unterricht halten                |  |



7. Welche Bedeutung hat die Selbsteinschätzung der Lehrkraft im Bezug auf Professionalisierung im Lehrerberuf für dich?

- ☐ sehr hoch      ☐ hoch      ☐ gering      ☐ sehr gering

8. Wie wichtig ist für dich die Rückmeldung anderer Studierender zu deinem gehaltenen Unterricht?

- ☐ sehr wichtig      ☐ wichtig      ☐ gering      ☐ sehr gering

9. Wie wichtig ist für dich die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu deinem gehaltenen Unterricht?

- ☐ sehr wichtig      ☐ wichtig      ☐ gering      ☐ sehr gering

10. Wie wichtig ist für dich die Rückmeldung der Dozenten und Ausbilder zu deinem gehaltenen Unterricht?

- ☐ sehr wichtig      ☐ wichtig      ☐ gering      ☐ sehr gering

11. Ich bin sehr selbstkritisch mit mir:

- ☐ trifft verstärkt zu      ☐ trifft in geringem Maße zu  
☐ trifft zu      ☐ trifft gar nicht zu

12. Ich nehme von anderen gerne Optimierungsvorschläge an:

- ☐ trifft verstärkt zu      ☐ trifft in geringem Maße zu  
☐ trifft zu      ☐ trifft gar nicht zu

13. Ich mag es nicht, von anderen im Unterricht beobachtet zu werden:

- ☐ trifft verstärkt zu      ☐ trifft in geringem Maße zu  
☐ trifft zu      ☐ trifft gar nicht zu

14. Hast du Angst im Beisein anderer beurteilt zu werden? Bitte begründe deine Antwort kurz.

---

---

---

---

15. Hast du deinen Unterricht schon einmal mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet?

- ☐ Ja      ☐ Nein

16. Wenn du deinen Unterricht schon einmal mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet hast, wie fandest du das?

---

---

---

---

17. Welche Erfahrungen hast du mit Videoanalyse?:

- ☐ sehr vielfältige, selbst schon durchgeführt  
☐ vertiefte, Videoanalysen von anderen gesehen  
☐ davon gehört, kann mir aber nichts darunter vorstellen  
☐ nie begegnet



18. Wenn eine von dir gehaltene Stunde mit Medien (z.B. Tablets) gefilmt werden würde, welche Argumente würden dafür sprechen?

---

---

---

---

19. Wenn eine von dir gehaltene Stunde mit Medien (z.B. Tablets) gefilmt werden würde, welche Argumente würden dagegen sprechen?

---

---

---

---

20. Stell dir vor, dein Unterricht würde gefilmt werden. Wie würdest du dich fühlen? Was fändest du positiv? Was wäre dir unangenehm und wovor hättest du Angst?

---

---

---

---

---

---

21. Würde sich durch die Videographie dein Lehrerverhalten ändern? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum glaubst du nicht?

---

---

---

---

22. Was glaubst du, wie würde sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beim Videographieren verändern?

---

---

---

---

23. Welche Vorteile/Nachteile siehst du, wenn Unterrichtsstunden im Studium gefilmt werden?

---

---

---

---

---





**24. Welchen Nutzen für die Erweiterung deiner persönlichen Lehrerkompetenzen erwartest du dir konkret von der Videographie?**

---



---



---

**25. In welchen Fächern fändest du den Einsatz der Videographie in der Grundschule sinnvoll? (Mehrfachnennungen möglich)**

- |   |                                   |  |
|---|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Mathematik     | <input type="checkbox"/> Musik    | <input type="checkbox"/> Kunst                         |
| <input type="checkbox"/> Deutsch        | <input type="checkbox"/> Sport    | <input type="checkbox"/> Englisch                      |
| <input type="checkbox"/> Sachunterricht | <input type="checkbox"/> Religion | <input type="checkbox"/> Sonstige <input type="text"/> |

**26. Könnte deiner Meinung nach Videographie nachhaltig die Disziplin in der Klasse verbessern?**

- ☐ Ja ☐ Nein

**27. Könnte Videographie der Lehrperson bei der Leistungsbewertung behilflich sein?**

- ☐ Ja ☐ Nein

**28. Ist es von Vorteil jede Unterrichtsstunde aufzuzeichnen? Begründe deine Antwort bitte kurz.**

---



---



---

**29. Könnte Videographie auch eine Motivation für die Lehrkraft sein, sich mehr Mühe bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde zu machen?**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> trifft verstärkt zu | <input type="checkbox"/> trifft in geringem Maße zu |
| <input type="checkbox"/> trifft zu           | <input type="checkbox"/> trifft gar nicht zu        |

**30. Könnte man deiner Meinung nach durch Aufzeichnung der selben Unterrichtsstunde in verschiedenen Klassen den eigenen Unterricht verbessern? Begründe deine Antwort bitte kurz.**

---



---



---

**31. Ich bin der Meinung, durch Videoanalyse folgende Punkte der Lehrerprofessionalisierung verbessern zu können (Mehrfachnennung möglich):**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fachwissenschaftliche Aspekte | <input type="checkbox"/> Selbstreflexion                |
| <input type="checkbox"/> Erzieherische Aspekte         | <input type="checkbox"/> Garnichts                      |
| <input type="checkbox"/> Diagnose und Förderkompetenz  | <input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/> |

**32. In welchen Bereichen könnte es zu Problemen mit Videoanalysen kommen? (Mehrfachnennung möglich)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Datenschutz                                       | <input type="checkbox"/> Aufwand                        |
| <input type="checkbox"/> Zeitfaktor  | <input type="checkbox"/> Finanzierung                   |
| <input type="checkbox"/> Datenauswertung                                   | <input type="checkbox"/> Gestaltung der Umsetzung       |
| <input type="checkbox"/> Motivation der Teilnehmer (Lehrer/Schüler/Schule) | <input type="checkbox"/> Konzept                        |
| <input type="checkbox"/> Technik   | <input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/> |

**33. Könnte Videoanalyse helfen, das Verhalten der Schüler zu analysieren?**

- ☐ außerordentlich      ☐ ziemlich      ☐ kaum      ☐ gar nicht

**34. Wenn du eine Videoanalyse deines Unterrichts planen würdest, worauf sollte dann besonders geachtet werden? Erstelle eine kurze persönliche Checkliste.**

---

---

---

---

---

---

**35. Welchen Menschen würdest du dein eigenes Unterrichtsvideo gerne zeigen und warum?**

---

---

---

---

**36. Wem würdest du dein eigenes Unterrichtsvideo nicht gerne zeigen und warum nicht?**

---

---

---

---

**37. Welche Bedingungen müssten erfüllt sein, damit du deinen Unterricht gerne filmen lassen würdest?**

---

---

---

---

---

---

**38. Welche störenden Einflüsse sollten beim Filmen vermieden werden?**

---

---

---

---

---

---

**39. Was wäre für dich bei der Auswertung der Videoaufnahmen wichtig?**

---

---

---

---

---

---



**40. Was soll bei der Auswertung der Videoaufnahmen vermieden werden?**

---

---

---

---

---

---

**41. Ist das Angebot einer geleiteten und gefilmten Unterrichtsstunde in deinen Augen ein guter Ausgleich zu dem sonst sehr fachwissenschaftlichen Anteil des Studiums?**

☐ Ja ☐ Nein

**42. Wie zufrieden bist du mit dem Praxisanteil in deinem Studium?**

☐ sehr zufrieden ☐ zufrieden ☐ weniger zufrieden ☐ gar nicht zufrieden

**43. Hast du schon Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil an der PH besucht?**

☐ Ja ☐ Nein

**44. Waren dir die Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil für dein Studium wichtig?**

☐ Ja ☐ Nein

**45. Anonyme Angaben zur Person**  
**Geschlecht:**

☐ weiblich ☐ männlich

**46. Alter:**

\_\_\_\_\_ Jahre

**47. Studienordnung:**

☐ PO 2004 ☐ PO 2011 ☐ Bachelor ☐ Master ☐ Sonstige

**48. Hast du schon ein Semesterpraktikum durchgeführt?**

☐ Ja ☐ Nein

**49. Welche Vertiefungsfächer studierst du? (Mehrfachnennung möglich)**

<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Geografie	<input type="checkbox"/> Musik
<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Geschichte	<input type="checkbox"/> AuG
<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Politikwissenschaft	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> Wirtschaft	<input type="checkbox"/> Evang. Theologie
<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Englisch	<input type="checkbox"/> Kath. Theologie
<input type="checkbox"/> Technik	<input type="checkbox"/> Kunst	<input type="checkbox"/> Sonstige <input type="text"/>





## 13.6 Ausführliche Auswertung der geschlossenen Fragen

### 1) Medienaffinität in der Freizeit

sehr hoch	5	(16,67%)
hoch	19	(63,33%)
gering	6	(20,00%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 2) Medienpäd. Veranstaltungen besucht

Nein	8	(26,67%)
Ja	22	(73,33%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 3) Einsatz digitaler Medien im Unterricht

sehr wichtig	5	(16,67%)
wichtig	20	(66,67%)
gering	5	(16,67%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 4) Angst vor techn. Schwierigkeiten

trifft verstärkt zu	1	(3,33%)
trifft zu	5	(16,67%)
trifft in geringem Maße zu	23	(76,67%)
trifft gar nicht zu	1	(3,33%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 5) Bedeutung der Medienkompetenz in der Ausbildung

sehr wichtig	15	(50,00%)
wichtig	15	(50,00%)
gering	0	(0,00%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 6) Was bedeutet Lehrerprofessionalität

mit Heterogenität umgehen können	23	(76,67%)
den Unterricht gut zu strukturieren	22	(73,33%)
eine gute Klassenführung	23	(76,67%)
Motivierung der Schülerinnen und Schüler	24	(80,00%)
Reflexionsfähigkeit	22	(73,33%)
faire Leistungsbeurteilung	22	(73,33%)
"guten" Unterricht halten	14	(46,67%)
Normen und Funktionen der Schule kennen	5	(16,67%)
hohes Fachwissen haben	16	(53,33%)
Fortbildungen besuchen	11	(36,67%)
Problemlösekompetenz besitzen	25	(83,33%)
viele Methoden kennen	12	(40,00%)
Sonstiges	1	(3,33%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	220	
geantwortet haben	30	
ohne Antwort	0	

### 7) Bedeutung der Selbsteinschätzung im Bezug auf Professionalisierung

sehr hoch	8	(26,67%)
hoch	21	(70,00%)
gering	1	(3,33%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**8) Rückmeldung Studierender zu gehaltenem Unterricht**

sehr wichtig	4	(13,33%)
wichtig	21	(70,00%)
gering	5	(16,67%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**9) Rückmeldung SuS zu gehaltenem Unterricht**

sehr wichtig	13	(44,83%)
wichtig	15	(51,72%)
gering	1	(3,45%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	29	
ohne Antwort	1	

**10) Rückmeldung Ausbilder/Dozenten zu gehaltenem Unterricht**

sehr wichtig	13	(43,33%)
wichtig	16	(53,33%)
gering	1	(3,33%)
sehr gering	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**11) Selbstkritisch mit sich selbst**

trifft verstärkt zu	14	(46,67%)
trifft zu	15	(50,00%)
trifft in geringem Maße zu	1	(3,33%)
trifft gar nicht zu	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**12) Optimierungsvorschläge annehmen**

trifft verstärkt zu	7	(23,33%)
trifft zu	20	(66,67%)
trifft in geringem Maße zu	3	(10,00%)
trifft gar nicht zu	0	(0,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**13) Unterrichtbeobachtung unangenehm**

trifft verstärkt zu	1	(3,33%)
trifft zu	11	(36,67%)
trifft in geringem Maße zu	11	(36,67%)
trifft gar nicht zu	7	(23,33%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**15) Unterricht mit Aufnahmegerät aufgezeichnet**

Ja	6	(20,00%)
Nein	24	(80,00%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**17) Erfahrungen mit Videoanalysen**

sehr vielfältige, selbst schon durchgeführt	8	(26,67%)
vertiefte, Videoanalysen von anderen gesehen	7	(23,33%)
davon gehört, kann mir aber nichts darunter vorstellen	10	(33,33%)
nie begegnet	5	(16,67%)
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**25) Sinnvolle Fächer für Videographie**

Mathematik	24	(80,00%)
------------	----	----------



## Anhang

Deutsch	22	(73,33%)
Sachunterricht	19	(63,33%)
Musik	9	(30,00%)
Sport	18	(60,00%)
Religion	6	(20,00%)
Kunst	5	(16,67%)
Englisch	20	(66,67%)
Sonstige	4	(13,33%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	127	
geantwortet haben	30	
ohne Antwort	0	

### 26) Disziplinverbesserung durch Videographie

Ja	12	(40,00%)
Nein	18	(60,00%)

Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 27) Videographie als Hilfe bei der Leistungsbewertung

Ja	27	(93,10%)
Nein	2	(6,90%)

Summe	29	
ohne Antwort	1	

### 29) Bessere Planung und Durchführung von Unterricht durch Videographie?

trifft verstärkt zu	5	(16,67%)
trifft zu	15	(50,00%)
trifft in geringem Maße zu	8	(26,67%)
trifft gar nicht zu	2	(6,67%)

Summe	30	
ohne Antwort	0	

### 31) Aspekte der Lehrerprofessionalisierung, die durch Videoanalysen verbessert werden können

Fachwissenschaftliche Aspekte	5	(16,67%)
Erzieherische Aspekte	20	(66,67%)
Diagnose und Förderkompetenz	26	(86,67%)
Selbstreflexion	30	(100,00%)
Garnichts	0	(0,00%)
Sonstiges	1	(3,33%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	82	
geantwortet haben	30	
ohne Antwort	0	

### 32) Problematische Bereiche bei Videoanalysen

Datenschutz	25	(83,33%)
Zeitfaktor	20	(66,67%)
Datenauswertung	22	(73,33%)
Motivation der Teilnehmer (Lehrer/Schüler/Schule)	15	(50,00%)
Technik	20	(66,67%)
Aufwand	26	(86,67%)
Finanzierung	17	(56,67%)
Gestaltung der Umsetzung	11	(36,67%)
Konzept	7	(23,33%)
Sonstiges	1	(3,33%)

Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	164	
geantwortet haben	30	
ohne Antwort	0	

### 33) Verhaltensanalyse der SuS durch Videoanalysen

außerordentlich	7	(23,33%)
ziemlich	20	(66,67%)
kaum	3	(10,00%)
gar nicht	0	(0,00%)

Summe	30	
ohne Antwort	0	

**41) Videoanalysen guter Ausgleich zu Fachwissenschaften an der PH**

Ja	29	(96,67%)
Nein	1	(3,33%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**42) Zufriedenheit Praxisanteile im Studium**

sehr zufrieden	4	(13,33%)
zufrieden	14	(46,67%)
weniger zufrieden	10	(33,33%)
gar nicht zufrieden	2	(6,67%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**43) Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil besucht**

Ja	26	(86,67%)
Nein	4	(13,33%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**44) Veranstaltungen mit hohem Praxisanteil wichtig?**

Ja	29	(96,67%)
Nein	1	(3,33%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**45) Geschlecht**

weiblich	26	(86,67%)
männlich	4	(13,33%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**46) Alter**

Antworten	29
ohne Antwort	1
Minimum	19
Maximum	29
Mittelwert	23,655

**47) Studienordnung**

PO 2004	1	(3,33%)
PO 2011	26	(86,67%)
Bachelor	3	(10,00%)
Master	0	(0,00%)
Sonstige	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**48) Bereits Semesterpraktikum absolviert?**

Ja	27	(90,00%)
Nein	3	(10,00%)
<hr/>		
Summe	30	
ohne Antwort	0	

**49) Studierte Fächer**

Mathematik	16	(53,33%)
Deutsch	16	(53,33%)
Biologie	4	(13,33%)
Chemie	1	(3,33%)
Physik	0	(0,00%)
Technik	0	(0,00%)
Geografie	3	(10,00%)
Geschichte	0	(0,00%)
Politikwissenschaft	0	(0,00%)



## Anhang

Wirtschaft	1	(3,33%)
Englisch	7	(23,33%)
Kunst	3	(10,00%)
Musik	1	(3,33%)
AuG	4	(13,33%)
Sport	4	(13,33%)
Evang. Theologie	5	(16,67%)
Kath. Theologie	2	(6,67%)
Sonstige	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	67	
geantwortet haben	30	
ohne Antwort	0	



## 13.7 Übersicht der Antworten auf die offenen Fragen

--- Frage 6 ---

(7) im Umgang mit SuS die richtige Mischung aus Distanz und Nähe wahren können

--- Frage 14 ---

- (1) nein, da niemand perfekt sein kann, und man evtl. tipps bekommt wie man es besser machen könnte
- (3) Im außerschulischen Bereichen nicht, im schulischen Bereich schon eher. Da geht es um seinen Beruf und man möchte vor diesen Leuten gut dastehen.
- (5) Nein, nur wenn ich unzureichend vorbereitet bin.
- (6) Angst nicht, aber ich bin befangener und habe das Gefühl, nicht so agieren zu können, wie ich es gerne würde.
- (7) Nein
- (8) Etwas Unsicherheit
- (9) Ja, ich nehme Dinge oft persönlich und so ist das nicht so leicht. Ich weiß aber trotzdem, dass es mich weiter bringt, wenn andere mich beurteilen und so würde und nie sagen, dass Studierende bei UBs nicht reinsitzen dürfen.
- (11) Nein, ich kann mit Kritik selbstbewusst umgehen, solange sie gerechtfertigt und konstruktiv ist.
- (12) Nein, solangr es eine faire Bewertung ist. Außerdem kann es anderen vielleicht auch helfen sich zu verbessern.
- (14) Nein, wenn alle etwa das gleiche Niveau haben.
- (15) Nein überhaupt nicht. Ich finde wenn andere noch mit dabei sind kann man sich hinterher über die Kritik des Dozenten austauschen.
- (16) Wenn andere Studierende dabei sind, ist mir das schon unangenehmer, als wenn nur die Dozenten und Ausbilder dabei sind. Bei manchen Studierenden gibt es mir allerdings auch Sicherheit. Kommt auf den/die Studierende/n an.
- (17) Teilweise, man möchte ja ungern schlecht vor anderen dastehen und dass diese meine Fehler dann auch erfahren. Zwar wird man schon auch gelobt für das was man macht, da es jedoch darum geht sich zu entwickeln und zu verbessern, liegt der Schwerpunkt der Beurteilung oft auf Seiten der Verbesserungsideen.
- (18) Größtenteils nicht, da man immer den Anspruch an sich selbst haben sollte, einen guten Unterricht zu geben. Diesen kann man dann auch gerne zeigen.
- (19) Nein, Fehler sind menschlich, dazu kann man stehen
- (20) Beurteilt wird niemand gerne. Angst davor habe ich aber nicht. Ob dies im Beisein anderer geschieht oder nicht ist mir eigentlich egal.
- (23) Nein habe ich nicht, da ich Beurteilung von vielen verschiedenen Personen hilfreich finde.
- (25) Das kommt ganz auf die Gruppe an. Wenn ich mich wohl fühle habe ich keine Angst, da ich mich sicher fühle und eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht. Zudem sollte die Gruppe aus nicht mehr als 10 Personen bestehen, da es sonst wieder schneller unpersönlich wird. Ist die Gruppe größer, dann hätte ich Angst, da ich selbst schon aufgeregt genug wäre. Außerdem möchte ich nicht, dass jeder davon erfährt. Die Beurteilung ist in erster Linie noch für mich.
- (26) Nein, denn auch die anderen sind nicht perfekt.
- (28) Grundsätzlich eher nicht, wobei das natürlich davon abhängig ist, wie gut die Stunde gelaufen ist, die beurteilt wird. Logischerweise teilt man positive Kritik lieber mit anderen, als schlechte.
- (29) Ja, da es natürlich unangenehm wäre, wenn eine schlechte Beurteilung vor anderen verkündet wird.
- (30) Nein, da Beurteilungen helfen, sich zu verbessern

--- Frage 16 ---

- (1) Am Anfang komisch und peinlich, jedoch gewöhnt man sich daran.
- (5) -
- (7) es war zunächst erschreckend, sich selbst, seine Gestik und Mimik, sein Auftreten, etc. zu sehen., bei näherer Betrachtung dennoch war die Aufnahme hilfreich, um zu sehen, wie man selbst auf SuS wirkt und um sich etwaige (und störende) Eigenheiten abzugewöhnen
- (15) Etwas seltsam sich selbst zu sehen aber für die Selbstreflexion sehr hilfreich.
- (20) Zu Beginn war es sicher ungewohnt und ein komisches, unangenehmes Gefühl sich selbst zu sehen. Allerdings ist dies eine große Möglichkeit und Chance, die man sonst nicht hat. Es fallen Dinge auf, die einem sonst nie aufgefallen wären. Ich denke es ist eine gute Möglichkeit Dinge an sich zu verbessern.
- (25) Sehr hilfreich. Man nimmt auf einmal Dinge wahr, die man noch nie wahrgenommen hat. Sei es sprachliche Lautstärke, Deutlichkeit, Sprechtempo, Betonung, Körpersprache,...
- (28) -
- (29) -
- (30) Eine sehr gute Erfahrung, viel gelernt über mein Auftreten, meine Wirkung vor der Klasse

--- Frage 18 ---

- (1) Verbesserung des eigenen Unterrichts
- (3) Reflexion der gehaltenen Stunde
- (5) Sozialkompetenz zu verbessern  
Und natürlich Medienkompetenz!
- (6) -ich kann selber sehen, wie ich mich im Unterricht und in der Klasse verhalte  
-ich kann mir die Stunde mehrmals ansehen und besser reflektieren und beobachten, was gut oder nicht so gut lief



## Anhang

- ich kann einen ruhigen Blick auf das Verhalten aller SchülerInnen werfen
- (7) - es werden Eigenheiten der Lehrperson verdeutlicht und können dadurch ggf. abgestellt werden
- die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit auf die SuS wird deutlich (z. B. auch: werden Fragen der SuS ausreichend und klar beantwortet)
- das Verhalten der SuS wird gefilmt (Dinge, die einem selbst im Unterricht möglicherweise entgehen)
- man kann ggf. an der Ausdrucksweise arbeiten
- man kann die Stunde nochmals nachvollziehen und reflektieren (war sie motivierend? War ein Spannungsbogen vorhanden? War sie gut strukturiert? etc.)
- Einsatz von Medien (Tafelbild strukturiert, Schriftbild leserlich, Folie lesbar, etc.)
- (8) Selbstreflexion
- (9) Ich kann mich selbst reflektieren und sehe wie ich vor der Klasse wirke.
- (11) Anschließend Reflexion über den eigenen Unterricht, vieles bemerkt man als Lehrer ja nicht selbst.
- (12) Man kann sich detailliert mit der gehaltenen Stunde auseinandersetzen und Fehler analysieren.
- (13) eigenes Verhalten besser reflektieren können
- (14) verbesserte Reflexionen möglich
- (15) Bessere Selbstreflexion möglich, man kann selbst erkennen was das nächste Mal anders sein sollte...
- (16) - man kann sich selbst aus Sicht der SuS beurteilen
- man kann sich aus Sicht von Fahrpersonal beurteilen, so als ob man selbst bei einer/m anderen Studierenden im Unterricht dabei ist und beurteilt
- ich kann besser überprüfen, ob ich meine selbst gewählten Ziele erreicht habe, egal ob inhaltliche Ziele oder bezüglich meiner Lehrerpersönlichkeit
- man kann Schülerverhalten beobachten
- (17) - man erhält eine neue Sicht auf den abgelaufenen Unterricht
- gut für Reflexion (von mir selbst sowie den SuS)
- (18) Man kann sich selbst besser reflektieren (Körperhaltung, Stimme, Wahrnehmung der Klasse,...)
- (19) Selbstreflexion ist nach Betrachtung des Videos sehr gut möglich, Schüleraktivitäten können nochmals differenziert wahrgenommen und reflektiert werden
- (20) -Bessere Selbstreflexion ist möglich
- Nach längerer Zeit kann eine Entwicklung ersichtlich werden
- (21) Daten sind archivierbar und beliebig oft abrufbar
- (22) Selbsteinschätzung, Fehleranalyse, Sprachanalyse, Auftreten, genauere Reflexion etc.
- (23) dafür sprechen würde, dass man sich selbst einmal sieht und nicht nur von anderen bewertet wird. Nicht nur den Unterricht selber sondern auch Körpersprache, Umgang mit den SuS und an welchen Stellen allgemein noch Verbesserungen gemacht werden können.
- (25) - Selbstreflexion
- Beispiel für andere Studierende/Lehrkräfte
- (26) Eigene Reflexion wird deutlich verbessert.
- (28) Verbesserte Reflexion des Unterrichts., Student bekommt eine andere, möglicherweise neue Sicht auf die Dinge, seinen Unterricht, seine Lehrerpersönlichkeit..., möglicherweise werden Dinge mit dem Medium "eingefangen", die weder dem Studenten noch den Beobachtern während des Unterrichts aufgefallen sind.
- (29) - Man könnte im Nachhinein (in Ruhe) sein eigenes Verhalten noch einmal reflektieren.
- Mögliche Kritik könnte an Beispielen festgemacht und somit verständlicher werden
- (30) Dass ich und andere sehen können, was schon gut klappt und wo ich etwas verbessern kann. Und um Fortschritte von Stunde zu Stunde sehen zu können

--- Frage 19 ---

- (1) Unsicherheit im Umgang mit Medien, ich könnte etwas falsch machen, oder Probleme mit der Technik würden gefilmt werden
- (3) SuS verhalten sich wegen dem Aufnahmegerät anders
- (5) Benötigte Genehmigung aller Eltern, dass ihre Kinder gefilmt werden dürfen.
- (6) -kein authentisches Verhalten von mir und seitens der SchülerInnen
- (7) - man konzentriert sich (zunächst) zu sehr auf sich selbst und achtet weniger auf sein Umfeld
- die Kamera an- und auszuschalten wäre möglicherweise störend für die SuS
- hoher Zeitaufwand bei der Reflexion
- (8) Druck
- (9) Durch die Aufregung könnte sich mein Unterricht verändern.
- (11) Veröffentlichungen
- (12) Die Anonymität der Schüler/innen ist nicht gewährleistet.
- (13) Aufwand
- Zeit und Kosten
- (14) mögliche Bloßstellung
- (15) Eigentlich keine solange nur ich oder von mir ausgewählte Personen über das Videomaterial verfügen.
- (16) - Datenschutz, nicht dass das Video irgendwo veröffentlicht wird
- man könnte über sich selbst sehr erschrecken
- man könnte herausfinden, dass man etwas, das man überhaupt nicht machen will, doch tut, z.B. eine besondere Verhaltensweise
- (17) - Einverständniserklärung der Eltern
- rechtliche Lage (ich kenne mich hier nicht aus, aber vllt. ist das etwas kritisch)
- Wer filmt bzw. wo stelle ich die Kamera am besten hin? Kommt der Ton gut raus?
- Ablenkung der Kinder, wenn es nicht oft geschieht
- (18) Nichts, wenn das Video in für private Zwecke gedacht sind und nicht gezeigt werden.



## Anhang

- (19) Einverständnis der Schüler bzw. Eltern muss zuerst eingeholt werden, d.h. Arbeitsaufwand
- (20) -Das würde darauf ankommen für welchen Zweck das gefilmt wird.
- Wird es für mich und meine persönliche Verbesserung verwendet gibt es wenige Argumente die dagegen sprechen würden.
- Evtl. ist es ein hoher Aufwand, die Erlaubnisbestätigung von den Eltern der gefilmten Kindern zu bekommen
- (21) zurückhaltendes Verhalten aufgrund von Aufnahme
- (22) Nichts würde dagegen sprechen.
- (23) Eventuell dass man sich beobachtet fühlt und dadurch anders handelt (was aber durch andere der gleiche Fall ist.
- (25) - Unsicherheit aufgrund der Tatsache gefilmt zu werden
- (26) Die Persönlichkeitsrechte der Schüler würden beeinträchtigt.
- (27) Bei einer bewussten Aufnahme des Unterrichts wird das Verhalten der Lehrkraft beeinflusst, da man für die Videoaufnahme alles perfekt machen will und dies immer im Hinterkopf hat.
- (28) Datenschutz., verzerrte Schüler-Darstellung (möglicherweise verstellen sich Schüler, wenn sie gefilmt werden)., verzerrte Lehrer-Darstellung (evtl. geht "Natürlichkeit" verloren weil sich der Student zu stark auf ein gutes "Selbstbild" in der Kamera fokussiert?)., Verunsicherung auf beiden Seiten (Schüler, Lehrer)., erhöhter technischer Aufwand., Verweigerung der Schüler (v.a. im Teenager-Alter?)
- (29) - Eventuell für manche Personen ablenkende Wirkung
- (30) Keine

--- Frage 20 ---

- (1) aufgeregt und unsicher.
- ich könnte sehen was ich verbessern könnte
- wenn andere meine Fehler sehen wäre mir das unangenehm
- das ich verurteilt werden würde
- (3) Wieder Reflexion des Unterrichts (positiv)
- Aber gefilmt zu werden ist immer eine komische Situation
- (5) Nach kurzer Eingewöhnungsphase wäre es ok, heimlich gefilmt wäre besser da man sich dann nicht verstellt.
- (6) Ich würde mich befangen fühlen.
- (7) s. o.
- (8) Angst vor Kritik
- (9) Ich wäre sehr aufgeregt und würde es als unangenehm empfinden, weil ich immer darüber nachdenken würde, wie ich gerade wirke.
- (11) Siehe die Antworten davor
- (12) Ich hätte angst noch mehr Fehler zu machen oder schlecht auf dem Video zu wirken. Ich würde mich auch komisch und beobachtet fühlen und weiß nicht, ob ich das ausblenden könnte. Positiv wäre natürlich das Material für die Reflexion.
- (13) ich würde mich noch mehr beobachtet fühlen
- Angst vor noch mehr Kritik
- bessere Selbstreflexion
- (14) ungefähr gleich nervös wie wenn ein Dozent oder Studierende hinten sitzen
- (15) Eigentlich ist das kein Problem für mich. Ich denke zu Anfang würde es sich wie ein Unterrichtsbesuch anfühlen, man wird halt beobachtet. Aber nach ein paar Minuten bin ich dann im Unterricht drinnen und vergesse alles unrelevante um mich herum. Also kein Problem.
- (16) - Ich wäre angespannt, nervös was ich im Nachhinein über mich herausfinden würde
- Dass ich mich und meinen Unterricht mal als Schülerin erleben könnte., Dass ich meinen Unterricht als kritische Fachkraft erleben könnte
- Ich hätte davor Angst etwas herauszufinden, dass ich überhaupt nicht machen will, bzw. beabsichtigte (z.B. besonders unangenehme Stimmlage)., Oder dass ich herausfinden, dass mein Unterricht schlecht ist
- (17) Positiv:
- ich kann meine Stunde reflektieren
- Fehler bewusst sehen können und dann auch etwas daran verändern (z.B. in der nächsten Stunde aufgreifen...)

Negativ:

- wenn ich viele Fehler mache, wäre es mir schon unangenehm
- (18) Unsicherheiten und Fehler sind ersichtlicher und dadurch auch festgehalten in Form eines Videos. Allerdings kann man viel besser reflektieren und dadurch aus seinen Fehlern lernen bzw. sehen, wie einen die SuS wahrnehmen.
- (19) Positiv: das man sich selbst einmal beobachten und betrachten kann, gute Selbstreflexion ist möglich wenn man sich selbst betrachten kann. Negativ: es ist ein sehr seltsames Gefühl seine eigene Stimme auf Video zu hören
- (20) -Unsicher
- Vermutlich wäre ich nervöser als sonst
- ich hätte "Angst" (ist vielleicht etwas übertrieben) vor ungeplanten Störungen und meiner spontanen Reaktion darauf.
- > Ich denke im meinem geplanten Unterrichtsablauf würde ich mir sicher sein. Fürchten würde ich mich, wenn dann vor unerwarteten Situationen, die spontanes Handeln und Eingreifen erwarten. Ich denke dass das bei sein einer Kammera bestimmte Reaktionen evtl. etwas hemmen könnten.





## Anhang

(21) Ich würde mich angespannt fühlen, weil dann auch alle Fehler beziehungsweise negativen Punkte aufgezeichnet werden würden. Aber durch diese Aufzeichnung kann man Fehler besser analysieren und damit Lösungen entwickeln.

(22) Rein positiver Aspekt. Aber nur für mich selber als Analyse Mittel und nicht für andere Personen. Das wäre mir unangenehm.

(23) Ich würde mich durchgehend beobachtet fühlen, da die Kamera immer auf mich gerichtet ist und nicht einen Moment "wegschaut" wie beispielsweise ein Beobachter. Angst hätte ich, dass ich mich zu sehr auf die Kamera konzentriere und dadurch Dinge im Unterricht vergesse. Positiv ist, dass man sich selber im Handeln sieht und nicht nur durch andere bewertet wird. Denn Beobachtungen sind subjektiv.

(25) Etwas unsicherer als ohne Kamera.

Positiv: Ich könnte es mir im Nachhinein selbst nochmal anschauen und meine Schwachstellen und Begabungen an meiner Lehrerpersönlichkeit/Unterricht erkennen.

Unangenehm/Angst: Die Analyse bis aufs kleinste Detail. Dadurch könnte ich mich "bloßgestellt" fühlen. Bzw. es könnte mehr Kritik kommen als ohne Videoanalyse.

(26) Absolut positiv.

(27) Positiv wäre, dass man seinen eigenen Unterricht analysieren kann und einem somit Fehler oder Verbesserungen selbst auffallen.

(28) Vermutlich wäre ich stärker darauf bedacht, alles richtig zu machen. Würde auf bestimmte Dinge wie Lautstärke, Blickkontakt verstärkt achten. Ich hätte keine Angst sondern würde mich eher freuen, meinen Unterricht im Anschluss aus einer anderen Perspektive zu sehen. Unangenehm wären in diesem Fall auf jeden Fall "grobe Patzer" von denen man sonst hofft, sie wären niemandem aufgefallen.

(29) Ich denke ich würde mich anfangs doch etwas beobachtet fühlen, jedoch sollte dies im Laufe einer Stunde vergehen, da man sich auf andere Dinge konzentriert.

Für eine nachträgliche Auswertung fände ich es positiv. Ich hätte aber auch Angst, dass im Falle eines Blackouts eine nicht allzu tolle Aufnahme entsteht. Geht in einer Stunde etwas schief ist die Aufnahme sicher etwas unangenehm und erhöht den Druck.

(30) Evtl nervöser, aber grundsätzlich keine Ängste (siehe Argumente oben)

--- Frage 21 ---

(1) besser vorbereiten (Lampenfieber)

(3) Ja, denke schon.. Wie oben geschrieben, gefilmt zu werden ist immer komisch

(5) Gestiken und Mimik verbessern, rationeller arbeiten

(6) Ja, ich würde die SchülerInnen vielleicht weniger ermahnen und hätte mehr Angst, den Überblick oder die "Kontrolle" zu verlieren.

(7) Möglicherweise würde die Videographie im geringem Maße das Lehrerverhalten beeinflussen, indem man viel auf Kleinigkeiten (Auftreten, Ausdrucksweise, etc.) achtet. Ich bin der Meinung, dass der Einfluss der Videographie stark vom Selbstbewusstsein der Lehrkraft abhängt. Ist man selbst davon überzeugt, einen guten Unterricht zu halten und steht man dahinter, was man tut, würde die Videographie nur wenig Einfluss auf das Lehrerverhalten haben.

(8) Unsicherheit

(9) Ja, ich würde wahrscheinlich gekünstelt sprechen und wäre angespannt.

(11) Nein ich denke nicht, da der Fokus immer auf den Schülern liegt

(12) Ja ich würde immer versuchen alles komplett richtig zu machen und keinen einzigen Fehler zu machen.

(13) weiß ich nicht, da ich es noch nicht ausprobiert habe

(14) Ja, aus Fehlern, die man selbst sieht lernt man bestimmt noch besser

(15) Eigentlich nicht da die Aufnahme für mich während des Unterrichts in den Hintergrund rückt/vergessen wird.

(16) Ja, wenn ich Sachen dadurch herausfinde, die ich ändern will.

Nein, wenn ich Änderungen für sinnlos oder schlecht halte.

(17) Ja, ich denke schon. Da man von sich selbst ein falsches Bild hat (zu selbstkritisch oder im Gegenteil zu selbstbewusst), d.h. man bemerkt entweder die vielen positiven Aspekte im Unterricht nicht oder sieht seine Fehler nie ein und ist mit den Kollegen sehr kritisch. Durch die Aufnahmen erhält man vermutlich ein besseres Selbstbild, was wiederum dazu führt, dass sich das Verhalten und der Unterricht verändern.

(18) Nein, ich finde man sollte immer natürlich und man selbst sein. Anderes Verhalten wird von den SuS bemerkt und man kann an Authentizität verlieren.

(19) Nein, während des Unterrichts vergesse ich die Gegebenheiten um mich herum, wie zB auch Dozentenbesuch.

(20) Nicht großartig. Ich kann mir vorstellen, dass ich in allem etwas "vorsichtiger" und "unsicherer" wäre.

(21) Anfangs wäre ich wahrscheinlich gehemmter, aber mit der Zeit kann die Videographie ausgeblendet werden.

(22) Ja es würde sich ändern.

(23) Das Lehrerverhalten nicht aber eine gewisse Anspannung ist dadurch möglich.

(25) Ich denke es würde sich ändern. Es ist immer nochmal eindrucksvoller sich selbst zu sehen und zu hören. Ich denke, dass sich viel bezüglich meiner Stimme und meiner Gestik und Mimik ändern würde. Vllt. auch, dass ich mich einzelnen Kindern mehr/weniger zuwende.

(26) Die Drang zur Perfektion würde größer werden.

(27) Ja, da man für das Video keine Fehler machen will und einen bestmöglichen Unterricht halten will. Man ist



## Anhang

angestrengt alles richtig zu machen und nicht so locker und entspannt wie immer.

(28) s.o.

(29) Eventuell ja, da durch die Videographie vielleicht Verhaltensweisen/Verhaltensmuster, Unterrichtspraktiken, etc. auffallen, die man beim Anschauen des eigenen Unterrichts negativ bewertet und dadurch den eigenen Stil reflektiert.

(30) Ja, da man sich selbst sieht, besser reflektieren kann und somit sich selbst verbessern kann

--- Frage 22 ---

(1) evtl. aufgeregter, aber vielleicht würden sie auch besser mitarbeiten

(3) Sie würden sich eventuell daneben benehmen

(5) Suche nach Aufmerksamkeit in dem Medium

(6) Die SchülerInnen würden, je nach Charakter, entweder besonders gut mitmachen oder sich nur auf die Kamera o.ä. konzentrieren.

(7) Die SuS würden zunächst vermutlich Wert auf ein gutes Verhalten legen, weniger auffallen wollen und die Mitarbeit im Unterricht steigern. Dies würde - meiner Meinung nach zufolge - jedoch nur kurz von Dauer sein, bis sich die SuS an die Situation gewöhnt haben. Zudem wird das Alter der SuS eine Rolle spielen. Je älter die SuS sind, desto mehr würden sie auf ein gutes Benehmen achten. Die jüngeren SuS (Klasse 1/2) legen wohl eher weniger Wert auf die Videoaufnahmen und verhalten sich unbefangen. Das wird jedoch auch individuell stark von den SuS abhängen. Möglicherweise gibt es auch Lernende, die bewusst auffallen wollen und sich deshalb "daneben" benehmen.

(8) Schüchternheit

(9) Kommt auf den Charakter der einzelnen Kinder an. Manche interessiert es nicht, manche möchten sich dann gar nicht mehr melden und manche spielen den Kasper und blödeln rum.

(11) Die Situation wäre angespannter

(12) Ich glaube am Anfang würden die Kinder quatsch machen aber mit der Zeit wäre es nur noch die Kinder, die im Unterricht sowieso immer auffallen.

(13) Sie würden nicht viel ändern, weil sie es nicht nachvollziehen könnten

(14) anfangs vielleicht, SuS gewöhnen sich aber schnell daran und vergessen die Kamera

(15) Eventuell würden manche SuS eingeschüchtert sein sich zu melden aus Angst etwas falsches zu sagen. Andere würden den Klassenkasper raushängen lassen und den Unterrichtsinhalt vergessen.

(16) Sie würden sich nicht "normal" Verhalten, würden entweder aufdrehen, laut sein und stören, oder sich unauffälliger als sonst verhalten, sich nicht trauen etwas zu sagen.

(17) Ich denke, dass sie sich mit der Zeit daran gewöhnen und eventuell weniger Blödsinn im Unterricht machen, da ja alles gefilmt wird und den Eltern gezeigt werden könnte (Denken der Kinder).

(18) Ja, aber inwiefern kommt auf die Klasse an. Entweder verursacht es Unruhe oder die SuS sind ruhiger als sonst.

(19) Sie wären evtl. aufgeregter, würden nicht mehr so deutlich und laut sprechen, schüchterne würden sich evtl. noch seltener melden, da sie Angst vor der Aufzeichnung von Fehlern haben.

(20) Nach meinen Erfahrungen stört es die Kinder sehr wenig wenn sie gefilmt werden. Viele Kinder vergessen im Verlauf der Unterrichtsstunde sogar, dass sie gefilmt werden.

Vorstellbar wäre allerdings, dass sie sich je nach Persönlichkeit, zurückhaltender oder "aufgedrehter" verhalten.

(21) Die Schülerinnen und Schüler würden die Videographie nicht großartig bemerken.

(22) SuS wollen im Video nicht negativ auffallen und zeigen sich daher von ihrer besten Seite.

(23) Ich denke zu Beginn wären sie sehr leise und vorsichtig (eingeschüchtert --> je nach Klassenstufe) was sich dann mit der Zeit legt, da sie die Kamera irgendwann vergessen.

(25) Nicht wesentlich. Ich glaube ein Besuch einer Person verunsichert Kinder mehr als eine Kamera. Je nachdem wo die Kamera platziert ist, kann sie von den SuS ausgeblendet werden.

(26) Sie verlieren den Fokus auf Unterrichtsinhalte

(27) Das Verhalten der SuS ändert sich. Entweder sie sind sehr schüchtern oder sehr aufgedreht, was normalerweise im Unterricht nicht so ist.

(28) Schüler melden sich weniger aus Angst, etwas falsches zu sagen., Schüler werden von Kamera in ihrer Arbeit gestört., unruhige Atmosphäre...

(29) Ich denke, dass die gedrehten Videos auch mit SuS (je nach Alter) ausgewertet werden können, um in krassen Fällen das Fehlverhalten aufzuzeigen oder aber den Unterricht auszuwerten (oft haben SuS nach Unterrichtsbesuchen auch konstruktive Kritik abzugeben)

(30) Neue Situation, sie wären vermutlich bemühter gut mitzumachen

--- Frage 23 ---

(1) Vorteil: Verbesserung des Unterrichts/Erfahrung

Nachteil: Fehler zu sehen

(2) Man sieht sich selbst mal vor der Klasse, wie man agiert und sich verhält

(3) Verbesserungsmöglichkeiten

(5) + bessere und genauere Reflexion und Analyse möglich

- Einverständniserklärung

(6) Vorteile:

-Studierende können die eigene Person und den eigenen Unterricht besser reflektieren

-konstruktives Feedback durch andere

Nachteile:



## Anhang

-keine authentische Unterrichtssituation

(7) Vorteile:

- hohes Potential zur Verbesserung des eigenen Unterrichts und der eigenen Lehrerpersönlichkeit durch Reflexion (sofern sich die Studierenden dann auch mit den Aufnahmen auseinandersetzen)

- man kann die Stunde nochmals in Gänze nachvollziehen

Nachteile:

- Fokus eher auf einem selbst als auf den SuS

(9) Vorteil: Selbstreflexion, Entwicklung sehen bei Mehrfachfilmung

Nachteil: Verfälschung durch Aufregung

(11) Vorteil: Reflexion

Nachteil: negative Erfahrungen werden gemacht wenn man sich zu selbstkritisch betrachtet

(12) Im Studium ist es super, da man Anhaltspunkte hat um seinen Unterricht zu verbessern.

(13) Vorteile

- noch bessere Vorbereitung auf Praxis

(15) Wie genannt absolute Vorteile für das Selbstbild, die Selbsteinschätzung und Selbstreflexion. Bei manchen Studierenden würde das Filmen eventuell die Schüchternheit erhöhen.

(16) Vorteile:

- man kann frühzeitig auf Missstände im eigenen Unterricht aufmerksam gemacht werden

Nachteile:

- man kann verunsichert werden, weil man im Studium zum Teil seinen eigenen Unterrichtsstil noch nicht gefunden hat

(17) - gleich zu Beginn sollte man damit anfangen, da man noch nicht so festgefahren ist und weiß, dass noch kein Meister vom Himmel gefallen ist, daher eine super Sache. Nur wieder mit der rechtlichen Sicht und den Elterngenehmigungen eventuell ein Problem.

(18) Reflexion, Fehler erkennen und daran arbeiten, aus Fehlern von anderen lernen

(19) Reflexion und damit verbundene Verbesserung der Lehrperson, hauptsächlich der Haltung, Gestik, Mimik und Sprache.

(20) -Selbstreflexion

-Material kann gut analysiert werden

-Entwicklung wird deutlich

-Man kann sich den Film mehrmals ansehen

-übt zusätzlichen Stress auf die Studierende aus (die ersten selbstgehaltenen Schulstunden sind aufregend genug)

(21) Vorteile: Gesamtes Lehrerverhalten kann analysiert und evaluiert werden

Nachteile: technischer Aufwand

(23) Aus Videoaufnahmen kann gelernt werden.

(25) Vorteile:

- man lernt viel durch Videobeispiele (anderer Lernzugang)

- Studierende können mit Dozenten Vor-/und Nachteile, Merkmale guten Unterrichts,... herausarbeiten.

- kann auch für Vorlesungen/Seminare genutzt werden (mit Einverständnis)

Nachteile:

- es braucht mehr Zeit

(26) Bessere analyse eigener stärken und schwächen.

(27) Vorteil: Selbstständiges Analysieren und Reflektieren der eigenen Unterrichtsstunde.

Nachteil: Beeinflussung des Verhaltens.

(28) s.o.

(29) Vorteile:

- Reflexion der Stunde anhand von Filmmaterial (teilweise kann man sich nach Unterrichtsbesuch nicht mehr an jedes Detail der Stunde erinnern)

- Visualisierung von guten/negativen Aspekten von Unterricht

- Präsentation/Auswertung von Unterrichtsstunden in Praktikas

Negativ:

- Eventuell fühlen sich manche Studenten unter Druck gesetzt/ unangenehme Stimmung

(30) Vorteile: bessere Selbstreflexion möglich, Fortschritte erkennbar, mögliche Fehler können verbessert werden

Nachteile : wenn man schon zu Studienbeginn gefilmt wird,könnte man leicht unter Druck gesetzt werden

--- Frage 24 ---

(1) mit Fehlern umgehen, Unterricht reflektieren, Unterricht optimieren, sicherer werden

(3) Verbesserung des eigenen Unterrichts

(5) Unterstützendes Bildmaterial für biologische und mathematische Abläufe.

(6) -besserer Umgang mit Konfliktsituationen

-mehr auf alle SchülerInnen achten und nicht nur auf einzelne

(7) - Abstellen von unangenehmen, störenden Eigenheiten

- Nachvollziehen der gesamten Stunde und damit Reflexion

- insgesamt die Optimierung der Lehrerpersönlichkeit

(9) Ich könnte evtl feststellen, dass ich unsicher stehe oder viel zu viel umhergehe. Außerdem könnte sich die Formulierung meiner Aufgabenstellungen verbessern, wenn ich das öfter anschauen kann.



## Anhang

- (11) Noch besser auf SchülerInnen eingehen können
- (13) Bessere Selbstreflexion
- (15) Selbstbild, Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten, Analysefähigkeit
- (16) Bessere Selbsteinschätzung
- ...des gehaltenen Unterrichts
- ...des eigenen Verhaltens in verschiedenen Situationen

Entwickeln von anderen Handlungs- und Lösungsstrategien

- (17) - realistisches Selbstbild
  - Reflexionsfähigkeit
  - Umgang mit Kritik
  - Umgang mit digitalen Medien
- (18) Durch Reflektion verbessert man sich -> Professionalität
- (19) Reflexion und damit verbundene Verbesserung meiner Gestik, Mimik und Sprache.
- (20) -Verbesserung des Auftretens
  - Körpersprache -> wie trete ich auf?
- (21) Ich erwarte, dass ich mein Auftreten verbessern kann
- (23) Das ich meine Lehrerkompetenz verbessere oder stets weiter entwickle.
- (25) Ich erwarte mir zu sehen und daran zu arbeiten
  - bei welchen Sozialformen SuS am Besten mitarbeiten
  - an meiner Körperhaltung, Stimme,...
  - selbständig und nicht immer mit einer zweiten Person (eher alltagstauglich)
- (27) Eigene Verbesserungsmöglichkeiten erkennen.
- (28) Der "Blick von außen", d.h. wie wirke ich von außen auf die Schüler? Wie wirkt meine eigene Stimme?., Bessere Reflexion der gehaltenen Stunde (Situationen bemerken, die ich während des Unterrichts nicht wahrgenommen habe)
- (29) Einschätzung der eigenen Lehrerpersönlichkeit, Kompetenzen und Verhaltensweisen
- (30) Dass ich sehe, was ich noch besser machen kann, dass ich zufrieden damit sein kann, wenn etwas schon gut läuft

--- Frage 25 ---

- (4) alle Fächer
- (14) alle
- (15) In allen Fächern

--- Frage 28 ---

- (1) Nein, zu viel Ablenkung
- (2) Nein, da man sich meiner Meinung immer etwas verstellt vor der Kamera!
- (3) Nein, nicht jede Stunde. Zu aufwändig
- (5) Ja um eventuelle Fehlverhalten beiderseits zu dokumentieren. Bzw Mobbing bewusst machen
- (6) -nein: nicht authentisch, auch wenn es regelmäßig wäre., außerdem wenig Zeit, sich das ganze Videomaterial anzuschauen
- (7) Nein, das wäre mit zuviel Aufwand verbunden.
- (8) Nein, Ausschnitte sind ausreichend um einen Überblick zu erhalten
- (9) Nein, weil der Lehrer nicht die Zeit hat sich jede Unterrichtsstunde nochmals anzusehen. Ich würde es jedenfalls nicht machen
- (11) Nein, denn der Zeitaufwand
- (12) Ich glaube nicht., da es viele Stunden gibt die als Übungsstunden genutzt werden und da kann man mit einer Videoaufnahme nicht allzu viel anfangen.
- (13) Nein, da es einfach zu aufwendig ist.
- (14) Vermutlich ist keine Zeit alles auszuwerten.
- (15) Nein ich denke das wäre zu viel. Man hat ja auch nicht so viel Zeit sich nachher alles nochmals anzuschauen...
- (16) Nein, man hat gar nicht die Zeit jede Stunde so genau zu analysieren und evaluieren.
- (17) Nein, allein schon bezüglich des Aufwandes (aus Zeitgründen). In einer Übungsstunde in Mathe oder Vorlesestunde in Deutsch macht es für mich keinen Sinn. Schließlich macht man es ja, um es anschließend zu analysieren und daran zu wachsen. Aber das ist meiner Meinung nach nicht mehr möglich, wenn jede Stunde gefilmt wird. Dann schaut man sich zu Hause ja nochmals den ganzen Vormittag nur die abgehaltene Stunden an.
- (18) Nein, da das zu sehr an Überwachung grenzt
- (19) Man kann damit jederzeit Vergangenes nochmals anschauen und beurteilen, also hauptsächlich ein Vorteil bezüglich der Leistungsbeurteilung im Sinne von mündlichen Noten.
- (20) Nein. Ich würde nicht wollen das jede Unterrichtsstunde von mir aufgezeichnet wird. Im Unterrichtsalltag muss nicht ständig alles durchsichtig werden und kontrolliert sein. "Etwas Privatsphäre braucht man." Ab und zu halte ich es für sinnvoll, um seinen Unterricht einmal wieder neu zu reflektieren und sich zu verbessern.
- (21) Nein, da sonst die natürliche Atmosphäre im Unterricht verloren geht
- (22) Nein. Nicht jede. Ein bis zweimal die Woche reicht. Manche Stunden sind reine Übungsstunden, die nicht zwingend aufgezeichnet werden müssten.
- (23) Nein, da der Aufwand zu groß ist. Beispielsweise sind auch Übungsstunden, in der die Lehrperson weniger vor der Klasse unterrichtet nicht sinnvoll zu filmen.



## Anhang

- (25) Nein, da über längeren Zeitraum an den Schwachstellen einer Stunde gearbeitet werden muss. Wachstum braucht Zeit.
- (26) Ja da so eine Entwicklung ersichtlich wird.
- (27) Nein, da die Stunden meistens ähnlich ablaufen.
- (29) Einerseits ja, da Fortschritte und Veränderungen dokumentiert werden können. Andererseits nein, da jede Stunde zu filmen auf Dauer etwas aufwendig und zeitlich übertrieben sein könnte.
- (30) Nicht jede, ab und zu um Veränderungen, Fortschritte beobachten zu können

### --- Frage 30 ---

- (1) ja, wenn man Fehler in anderen Klassen dann nicht mehr wiederholt. Jedoch sind alle Klassen unterschiedlich und man kann keine Stunde zu 100% miteinander vergleichen
- (3) Ja da man sehen kann was gut und schlecht bei den Klassen ankommt
- (5) Ja da jede Klassengemeinschaft unterschiedlich reagiert
- (6) -vielleicht, ist aber meiner Meinung nach nicht nötig, da die Selbstreflexion soweit vorhanden sein sollte, dass man die Unterschiede der Klassen und des eigenen Unterrichts merkt
- (7) Vermutlich ist das abhängig von der Lehrkraft selbst und inwiefern diese ihren Unterricht selbst beurteilt und reflektiert.
- (8) Ja, denn man sieht, was verbessert werden könnte
- (9) Ja, weil jede Klasse unterschiedlich ist und man so sieht, wie man in verschiedenen Situationen reagiert hat.
- (11) Nein, denn jede Klasse ist verschieden und hat ihre eigenen Bedürfnisse
- (12) Ja, weil man so vergleiche ziehen kann und somit sieht ob und was man verbessern sollte.
- (13) Ja, weil man durch die bessere Selbstreflexion mehr draus lernen könnte.
- (14) Ja, auch schon ohne Videoaufzeichnung ist Unterrichten in verschiedenen Klassen (mit Vergleich) sinnvoll.
- (15) Auf jeden Fall. Da jede Klasse anders ist muss auch in jeder Stunde auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden. Man kann nicht einfach jedes Mal den gleichen Stiefel durchziehen.
- (16) Ja, weil man dadurch besser vergleichen kann, welche Methoden in welcher Klasse geeigneter sind, als in der anderen Klasse. Man kann dadurch seinen Unterricht besser auf die einzelne Klasse zuschneiden.
- (17) Ja, da man den Unterricht nach der Analyse des ersten Videos verändert und an die SuS anpasst und diese nicht unverändert erneut hält.
- (18) Ja, da man selbst mit der gleichen Unterrichtsskizze nie den gleichen Unterricht hält, D.h. ich lerne inwiefern ich auf die SuS eingegangen bin.
- (19) Betrachten der Vorgehensweise anderer Lehrkräfte können Inspirationen für den eigenen Unterricht bieten.
- (20) Scherlich. Es ist immer gut zusehen, wie andere Lehrpersonen vorgehen und wie sie Probleme lösen. Von anderen zu Lernen, sich Anregungen, Ideen und Vorschläge zu holen erweitert meinen eigenen Horizont.
- (21) Ja, denn so kann das unterschiedliche Schülerverhalten in den Klassen analysiert werden. Auf unterschiedliches Schülerverhalten muss auch der Lehrer unterschiedlich reagieren.
- (22) Ja.
- (23) Nein denke ich nicht, da jede Klasse unterschiedlich ist.
- (25) Ja, da jede Klasse anders auf den vorbereiteten Unterricht reagiert und dann deutlicher die Ergebnisse zusammengezogen und analysiert werden können.
- (28) Ja, denn vielleicht realisiere ich erst durch die Aufzeichnung, dass Klasse A auf eine bestimmte Lehrertätigkeit positiver bzw. negativer reagiert. Die Aufzeichnung hilft mir also sicherlich, meinen eigenen Unterricht zu verbessern.
- (29) Ja, da im Vergleich sicher verschiedenen Methoden und Vorgehensweisen verglichen werden können bzw auch die Klassen an sich verglichen werden können. Gleiche Unterrichtsstunden können in verschiedenen Klassen ja auch sehr verschieden ablaufen.
- (30) Ja, Reaktionen der sus können verschieden sein, Vergleichbarkeit wäre dann gegeben

### --- Frage 31 ---

- (7) Umgang mit den SuS

### --- Frage 32 ---

- (14) Speicherplatz

### --- Frage 34 ---

- (1) nur mit Voranmeldung  
nicht jeder darf das Video sehen  
Kameras dürfen Unterricht nicht stören/ Kinder ablenken
- (3) Auf mich  
Die SuS, ihr Verhalten und sonstiges  
Formale Aspekte
- (5) - mehrere Blickwinkel einfangen  
- Tonaufnahme prüfen  
- Elterngenehmigung besorgen  
- Diebstahlfall klären
- (6) -Standort der Kamera: sicherer Platz, alles überschaubar  
-Einverständnis der Eltern und SchülerInnen  
-Funktionsfähigkeit der Technik



## Anhang

- (7) - technische Ausrüstung komplett vorhanden (Speicher ausreichend, Akku geladen, etc.)  
Aufstellung der Kamera so, dass der gesamte Klassenraum erkennbar ist  
(9) Gute Licht und Tonverhältnisse  
Sinnvolle Unterrichtsstunde (40 min Stillarbeit zu filmen ist nicht sinnvoll)  
Vorbereitung der Kinder auf dieses Ereignis  
(11) Qualität des Equipments  
Abklären mit den Eltern  
Vorbereitung vor der Stunde  
Datenauswertung direkt danach  
(13) - ist alles sichtbar - alle SuS, das ganze Klassenzimmer  
- versteht man das gesprochene Wort auf dem Video  
- steht die Kamera so, dass auch in der Freiarbeit alles im Blick ist  
- Steht die Kamera so, dass sie von niemanden bedeckt wird  
- hat sie genügend Strom ..  
- reicht die Kapazität der Speicherkarte  
(15) Platz für die Kamera unauffällig und so dass sie nicht ablenkt  
Mit SuS vorher Regeln besprechen  
Was möchte ich erreichen/analysieren? (SuS, Lehrer, Tafelbild, Gruppenarbeit,...)9  
Fängt die Kamera das ein was ich nachher analysieren mag?  
(16) -Lehrerpersönlichkeit  
-Umgang mit Konfliktsituationen  
-welche SuS durch's Raster fallen  
(17) - Kamera (Akku, Speicherplatz, Standort, Ton)  
- ist es für die Stunde sinnvoll? (was will ich damit erreichen)  
- habe ich alle Einverständniserklärungen?  
(18) Lehrerauftreten, Klassenklima  
(19) Einverständnis der Eltern muss vorhanden sein, alles muss auf dem Video gut sichtbar sein (Position der Kamera prüfen), Ton muss gut hörbar sein.  
(20) -gute Unterrichtsvorbereitung  
-Einverständnis der Eltern  
-Einverständnis der Schüler  
-technische Ausstattung  
-Absprache mit der Schulleitung  
(21) -technische Ausstattung: Lautstärke, Bildauflösung  
(23) Genügend Kameras  
Licht  
Stativ etc.  
genügend Akku / Batterien  
eine Person, die eventuell einen Blick auf die Technik hat  
(25) - Standort der Kamera  
- Art der Sozialform  
- Mikrofon an der Kamera (?)  
(28) - Schüler nicht in ihrer Arbeit stören, d.h., Distanz wahren, keine Fragen stellen  
- Lehrer nicht in seiner Arbeit stören, d.h., Distanz wahren, keine Fragen stellen  
- Funktionierende Technik um die Ergebnisse nicht zu verfälschen (z.B. Lehrerstimme)  
(29) - Vorheriges Festlegen des Ziels der Aufnahme  
- Vorbereiten der technischen Ausrüstung  
- Vorheriges Testen im Klassenzimmer um Ablauf der Stunde nicht unnötig zu Stören/Verzögern  
(30) Vorher ausprobieren, ob die Geräte funktionieren, Geräte aufladen, Programme installieren, Raum vorbereiten, schon vorher den Ablauf durchgehen

--- Frage 35 ---

- (1) hängt von der Stunde ab. je nach dem wie sie war vielleicht anderen Lehrern oder Ausbildern, um tipsps zu bekommen  
(3) Freunde, Freunde aus dem Studium  
(5) Dozenten, Kollegen, Kommilitonen ... Um Verbesserungen herauszufinden.  
(6) -Kollegen/Kommilitonen, da Fachpersonen, ehrliche, kompetente und konstruktive Meinung  
(7) Ich würde das Video meiner Mutter zeigen, da sie selbst Grundschullehrerin ist und die notwendige Erfahrung mitbringt, mir Tipps und Hinweise zu geben.  
(8) Kollegen  
(9) Eigentlich niemand, aber wenn ich müsste:  
Meiner Oma, weil sie mich schon immer vor der Klasse sehen wollte  
Meiner besten Kommilitonin, weil ich ihre ehrliche Meinung verkrafte  
(11) Kollegen mit mehr Berufserfahrung um eine konstruktive Kritik zu erhten  
(12) Dozenten zum bewerten, Kommilitonen zur Hilfe  
(13) - meiner besten Freunein, die gleichzeitig mit mir studiert und mich am besten einschätz kann  
(14) Lehrer\_innen, Dozent\_innen und anderen Studierenden  
(15) Ausgewählten Lehrpersonen, Kollegen, Dozenten um objektives Feedback zu bekommen oder besonders gelungene/katastrophale Unterrichtsstunde zu teilen.  
(16) Meinem Partner, dass er mal sieht, was ich im Beruf mache.  
Einer Freundin, die ohne Vorurteile und Fachwissen sich das ansieht, um eine neutrale Meinung zu hören.



## Anhang

- (17) - meinen jetzigen Lehramtskommilitonen und später Kollegen (denen ich vertraue und zu denen ich ein gutes Verhältnis habe), um nach Rat oder Verbesserungsvorschlägen zu Fragen
- (18) Hauptsächlich für mich und Kommilitonen
- (19) Dozenten oder Kollegen zur Verbesserung meines Unterrichts, sie sehen evtl noch andere Dinge wie ich und können mich mit Tipps unterstützen
- (20) -anderen, bekannten Studierenden.
- > sie könnten mir eine ehrliche Rückmeldung dazu geben
- (21) Niemand, weil das eine sehr persönliche Angelegenheit ist
- (22) Menschen die mich ehrlich beurteilen würden und mir eine ehrliche Meinung geben.
- (23) Kommilitonen, da sie eventuell auch davon profitieren können und selbst in der Thematik eingearbeitet sind
- Lehrern die ich kenne
- (25) Menschen die mir nahe stehen, oder Dozenten. Menschen, von denen ich gerne Ratschläge annehme.
- (27) Anderen Lehrer, da sie die nötige Kompetenz haben um eine sinnvolle Rückmeldung dazu zu geben.
- (28) "Gerne" jetzt nicht unbedingt, wenn es meinen Kommilitonen aber in irgendeiner Form weiterhelfen kann - warum nicht? Grundsätzlich jedem, vorausgesetzt es handelt sich um einen Unterricht, mit dem ich zufrieden war.
- (29) Kommilitonen und Kollegen, da sicher viele hilfreiche Tipps und konstruktive Kritik (vor allem am Anfang des Berufslebens) dabei entstehen.
- (30) Anderen Studierenden, damit auch sie Ideen, Anregungen für sich selbst finden

### --- Frage 36 ---

- (1) Bei schlechten Stunden niemand.
- Evtl. auch nicht anderen Studierenden, damit niemand schlecht über mich denkt
- (3) Total Fremden Personen
- (5) Schulleiter... Zu hohe Ansprüche an einen selbst bei dieser Personenwahl
- (6) -Kollegen/Kommilitonen, die generell an mir und anderen immer nur was auszusetzen haben, ohne dabei konstruktive Kritik auszuüben
- (7) -
- (8) Dozenten wegen Kritik
- (9) Dem Rektor der Schule, weil es so rüber kommt als müsste ich mich beweisen oder rechtfertigen.
- (11) Vorgesetzten
- (12) Eltern der Schüler/innen da diese sonst Fehler suchen und einen ganz schön verunsichern.
- (13) - Vorgesetzten .. wegen der Kritik
- (14) Eltern, dem "Internet"
- (15) ??
- (16) Personen, die ich nicht mag, bzw. mit denen ich nicht gut zwischenmenschlich auskomme.
- (17) - jetzigen Dozenten oder dann Schulrektor, da ich angst hätte, dass er lediglich auf meine Mängel schaut und ich ein schlechtes Bild hinterlasse
- Kollegen mit denen ich kein gutes Verhältnis habe, auf angst ausgelacht zu werden
- Eltern, da sie oft nur nach ihrem Kind schauen und alles bemängeln, was nicht nach ihrer Sicht läuft, im Sinne von „Grundschullehrer könnte jeder sein“
- (18) Eltern
- (19) Es gibt niemanden der es nicht sehen dürfte.
- (20) Das kann ich jetzt so pauschal nicht sagen.
- (21) Studienkolleginnen, weil sie nur negative Punkte im Blick haben
- (22) Unkompetenten Lehrkräften
- (23) ich habe kein Problem mein Video anderen zu zeigen
- (25) Menschen die ich nicht kenne oder wenig zu tun habe. Kritische Reflexion kann einem hier sehr nahe gehen.
- (27) Niemand
- (28) s.o.
- (29) Ich würde das Video ungerne für Seminare bereitstellen um sie dort "öffentlich" zu besprechen.

### --- Frage 37 ---

- (1) Ich muss wissen, wer das Video bekommt,
- Schüler müssen geübt darin sein (kein anderes Verhalten vor Kameras)
- (3) Sicher fühlen, Eltern sind einverstanden
- (5) Versteckte Kamera
- (6) -nur Kamera, kein "Kameramann/-frau" oder sonstiges, nur Lehrkraft-SuS
- (7) keine bestimmten Bedingungen notwendig
- (9) Gerne würde ich es nie wollen.
- (11) Genügend Planung Struktur und das Einverständnis aller beteiligten
- (12) Das Video muss bei mir bleiben und ich darf bestimmen wer es sieht und wer nicht.
- (13) - Hilfe bei der Auswertung !
- (14) gute Stimmung in der Gruppe der Auswerter, klare Richtlinien (was passiert mit den Daten?)
- (15) Ich und meine Sus müssen sich damit wohlfühlen.
- (16) Dass nur ich die Aufnahmen habe und bestimmen kann, wer sie sieht und wer nicht.
- (17) - Dass es sich um eine Stunde handelt, bei welcher ich mir Rückmeldung erhoffe
- Vertrauen zu der Person, die meinen Unterricht filmen möchte
- Dass man keine Showstunde abhalten muss



## Anhang

- Dass ich weiß, was mit den Daten passiert und wer sie sieht
- (18) Keiner der SuS fühlt sich dadurch gestört
- (19) Keine bestimmten Bedingungen.
- (20) - Einverständnis aller beteiligten
- Wenn mir das Thema der Unterrichtsstunde zusagt und ich mich sicher darin fühle
- Wenn nicht 100 andere Leute dabei wären
- Wenn ich die Schüler und die Umgebung einigermaßen kenne
- (21) Die Klasse müsste gut im Unterricht mitarbeiten
- (23) Das ich mich in der Klasse in der die Videoaufnahme gemacht wird wohl fühle und das ich beim zu Unterrichtenden Thema sicher bin
- (25) Nicht zu viele zusätzliche Personen im Klassenzimmer (unechte/künstliche Atmosphäre).
- Auswertung des Videos nur in geschütztem Rahmen.
- (27) Dass die Schüler davon nichts mitbekommen.
- (28) Ich sollte mich gut vorbereitet fühlen und bereits Unterrichtserfahrung gesammelt haben.
- (29) - Konstruktive Auswertung im Nachhinein
- Trotz Aufnahme eine angenehme Atmosphäre
- (30) Geringer Aufwand (Geräte usw müssen schon vorhanden sein)

### --- Frage 38 ---

- (1) Kameras oder Bediener, die Schüler ablenken
- Nicht funktionierende Technik
- (3) Kamera zu offensichtlich,
- (5) Keine, denn sonst kann ich ja keine Verbesserungen anbringen.
- (6) -lauter Geräuschpegel wegen akustischer Verständlichkeit des Videos?
- (7) technische Schwierigkeiten (Akku geht leer, störende Geräusche durch das "Heranzoomen", Umstellen der Kamera)
- (9) Hintergrund Geräusche (Bauarbeiten, Verkehr etc)
- (11) Dunkelheit leise reden Störungen
- (12) Lärm
- (13) - Nebengeräusche
- Lichteinflüsse
- (14) Unterrichtsstörungen, die durch die Aufnahme entstehen.
- Alle anderen Störungen können auch ohne Aufnahme auftreten und müssen gemeistert werden.
- (15) Kamera muss lautlos sein und nicht direkt im Blickfeld der SuS.
- (16) - Rektoren oder Kollegen die in den Unterricht plätzen.
- Musik oder akustische Störungen von anderen Klassen.
- (17) - Zu hoher Lärmpegel
- Sicht beschränkt
- leerer Akku
- zu kleine Speicherkarte
- (18) schlechter Ton/Licht
- (19) Außengeräusche wie zB durch ein geöffnetes Fenster.
- (20) - das Eingreifen der eigentlichen Lerpersion
- (21) Ausfall der Technik
- (23) Lärm oder Unterbrechungen von Außenstehenden
- (25) Störungen durch fremde SuS/Lehrkräfte, die an der Klassenzimmertüre klopfen.
- Unruhe unmittelbar vor der Kamera (laute Gespräche, Rascheln,...)
- (28) - Schlechte Lichtverhältnisse
- Nebengeräusche des Filmers
- (29) - Störungen, Lärm
- Ablenkung der SuS durch das Filmen
- (30) Störgeräusche (Hallen in Räumen)

### --- Frage 39 ---

- (1) Ich möchte dabei sein, nicht jeder soll sie sehen. nicht nur negative Sachen auswerten, sondern auch positive
- (3) Wie der Unterricht bei den SuS ankommt und was man verbessern kann/muss
- (5) Augenfokusse der Schüler, wenn möglich per Programm analysieren lassen... Schauen sie weg, wohin, warum? -> Motivationsverlust vermeiden
- (6) -meine Anwesenheit
- konstruktive Kritik, z.B. anhand eines Beobachtungsbogens
- schwierige/nicht so gut laufende und gute Momente wiederholt anschauen und detailliert besprechen und Ratschläge bekommen
- (7) -
- (9) mich selbst zu reflektieren
- (11) Selbstkritisch zu agieren
- (13) Hilfestellung zu bekommen, da ich mir es allein nicht zutraue
- (14) Professionalität
- (15) Objektivität, mehr als nur eine Meinung
- (16) Eine ruhige, gelassene, lockere Umgebung, weil ich mir Kritik oft noch zu sehr zu Herzen nehme.
- (17) - Motivation der SuS





## Anhang

- Mein Umgang mit den SuS (wie sicher stehe ich da, etc.)
- Habe ich meine Unterrichtsziele erreicht
- (18) Lehrerpersönlichkeit, Klassenklima
- (19) Das das jeweils zu beobachtende Merkmal gut herausgearbeitet wird. Das jeweilige Ziel muss klar sein, unwichtige Dinge können in dem Fall vernachlässigt werden.
- (20) -dass ich mir zunächst selbst einmal in Ruhe Gedanken darüber machen kann
- (21) Dass die Auswertung auf objektiven Kriterien basiert
- (23) Dass die Möglichkeit besteht das Videomaterial öfters anzuschauen
- (25) Dass sie erst stattfindet, wenn ich mir selbst Gedanken zu meiner Stunde machen konnte. Also erst Selbstreflexion ohne Kamera, dann mit.
- Dass nur betreffende Personen im Raum sind, ich und Berater.
- (29) Dass sie konstruktiv und in einer angenehmen Atmosphäre verläuft. Außerdem wäre die Anwesenheit von mehr als einer Person gut, da die Kritik sonst etwas einseitig und von der person abhängig ist.

### --- Frage 40 ---

- (1) nur schlechte Szenen zeigen
- vor anderen schlecht machen
- (5) Leichtsinnfehler oder außergewöhnliche Situationen überbewerten
- (6) -nur negative Kritik, nur auf einen rumhacken
- Anwesenheit von Menschen, die man nicht dabei haben möchte
- zu viele Menschen
- (7) -
- (9) den Fokus nicht zu stark auf einzelne Kinder legen und dann verurteilen.
- (11) Scham
- (13) Betonung des negativen Verhaltens auf Seiten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler
- (14) bloßstellung
- (15) ??
- (16) Eine Prüfungssituation, das wäre zu viel Druck und Anspannung. (Prüfungssituation in dem Sinne, dass die gefilmte Stunde und die Auswertung benotet werden)
- Eine zu herablassende Bewertung derjenigen, die bei der Auswertung anwesend sind.
- (17) - wörtliche Transkripte
- nicht alle Kinder detailliert analysieren (vllt immer ein paar Kinder pro Video herauspicken)
- (18) irrelevante Störungen von SuS
- (19) Das Daten in die falschen Hände kommen.
- (20) -
- (21) Subjektive Urteilsverzerrungen
- (23) Stress, denn in Ruhe lässt sich ein Video besser analysieren.
- (25) Störungen, zu kritische Beobachtung von Details,...
- (29) - Kritik ohne Verbesserungsvorschläge
- Fokus auf negative Dinge => Es sollte relativ ausgeglichen sein, um gewissen Motivation zu erhalten und Stück für Stück an Problemen zu Arbeiten